

Appel, Stefan [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]

Schulatmosphäre - Lernlandschaft - Lebenswelt

Schwalbach, Taunus : Wochenschau Verl. 2012, 272 S. - (Jahrbuch Ganztagschule; 2012)



Quellenangabe/ Reference:

Appel, Stefan [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]: Schulatmosphäre - Lernlandschaft - Lebenswelt.

Schwalbach, Taunus : Wochenschau Verl. 2012, 272 S. - (Jahrbuch Ganztagschule; 2012) - URN:

urn:nbn:de:0111-pedocs-106762 - DOI: 10.25656/01:10676

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-106762>

<https://doi.org/10.25656/01:10676>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.wochenschau-verlag.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Stefan Appel, Ulrich Rother (Hrsg.)

Jahrbuch Ganztagsschule 2012

Schulatmosphäre – Lernlandschaft – Lebenswelt

Mit Beiträgen von

Ralf Augsburg, Herbert Boßhammer,
Jutta Boye, Gerhard Büttner, Torsten
Buncher, Kevin Dadaczynski, Peter
Daschner, Tilman Drope, Jessica
Dzengel, Yvonne Feick, Ulrike Fischer,
Uwe Gaul, Walter Herzog, Katrin
Höhm, Viola C. Hofbauer, Ulrike
Hofmeister, Heinz Günter Holtappels,
Katharina Kunze, Julia Labede, Peter
Paulus, Angela Reimers, Rolf Richter,
Kerstin Rogger, Marion Scherzinger,
Alexander Scheuerer, Birgit Schröder,
Marianne Schüpbach, Gunild Schulz-
Gade, Herwig Schulz-Gade, Karsten
Speck, Wolfgang W. Weiß, Peer Zickgraf



WOCHENSCHAU VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

www.wochenschau-verlag.de

© by WOCHENSCHAU Verlag,
Schwalbach/Ts. 2012

Das Jahrbuch Ganztagschule wurde 2003 gegründet von Stefan Appel, Harald Ludwig, Ulrich Rother und Georg Rutz im Wochenschau Verlag.

Die Rubrik „Rezensionen“ wird betreut von Anna Schütz und Anne Breuer. Rezensionenangebote bitte an folgende Anschrift: Technische Universität Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, Franklinstr. 28/29, Sekr. FR 4-3, 10587 Berlin.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Titelabbildung mit freundlicher Genehmigung der
Firma Wehrfritz.

Titelbilder: links: Dragan Trifunovic – Fotolia.com; Mitte: Noam – Fotolia.com; rechts: Jean-Michel POUGET – Fotolia.com

Gedruckt auf chlorfreiem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-89974717-1

Inhalt

Vorwort der Herausgeber	7
-------------------------------	---

Leitthema: Schulatmosphäre – Lernlandschaft – Lebenswelt

Katrin Höhmann	
Ganztagsschule als Lern-, Lebens-, Erfahrungs- und Kulturraum	11
Gunild Schulz-Gade, Herwig Schulz-Gade	
Rituale in der Ganztagsschule –	
Wege zur Orientierung und Gemeinschaftsidentifikation	19
Kerstin Rogger	
Ansprechende Lernatmosphäre im Schulbau schaffen:	
Raum, Farbe, Material, Licht, Akustik	33

Grundlagen

Wolfgang W. Weiß	
Plädoyer für das Unerwartete.	
Kulturelle Bildung in der (Ganztags-)Schule	44
Karsten Speck	
Lehrerprofessionalität, Lehrerbildung und Ganztagsschule	56
Herbert Boßhammer, Birgit Schröder	
Von den Hausaufgaben zu Aufgaben in der Ganztagsschule	67

Wissenschaft und Forschung

Heinz Günter Holtappels	
Entwicklung und Qualität von Ganztagsschulen.	
Bilanz des Ausbaus auf der Basis der Forschungsbefunde von StEG	84
Kevin Dadaczynski, Peter Paulus, Jutta Boye	
Mit psychischer Gesundheit zur guten Ganztagsschule	100

Praxis

Torsten Buncher	
Von Hausaufgaben zu Lernzeiten – Südschule Lemgo 2005-2011	112
Ulrike Fischer, Alexander Scheuerer	
LERNINSEL – Raum für individuelles Lernen und Persönlichkeits- entwicklung im Ganzttag	122

Positionen

Peter Daschner	
Kann man Ganzttagsschule lernen?	
Ein kritischer Blick auf Lehrerbildung, Schule und Unterstützungssystem ...	134

Berichte aus den Bundesländern

Uwe Gaul	
Ganzttagsschulentwicklung in Hamburg	146
Gerhard Büttner	
Ganzttagsschulentwicklung in Brandenburg	155
Angela Reimers	
Ganzttagsschulentwicklung in Niedersachsen	163

Ausland

Marianne Schüpbach, Marion Scherzinger, Walter Herzog	
Ganztägige Bildung und Betreuung in der Schweiz.	
Ergebnisse der Nationalfondsstudie EduCare zur Qualität und Wirksamkeit von Tagesschulen	180
Ulrike Hofmeister	
Die Tätigkeit von Lehrkräften in der schulischen Tagesbetreuung in Österreich	189

Nachrichten

Ralf Augsburger, Peer Zickgraf	
„Lassen Sie sich irritieren!“ – Innovation und Lernkultur als Kernthemen des 7. Ganzttagsschulkongresses 2010	200
Rolf Richter	
Zukunftsaufgabe Ganzttagsschule – Impulse für die Weiterentwicklung. Bundeskongress des Ganzttagsschulverbandes vom 17.-19. November 2010 in Hamburg	212

Rezensionen

Tilman Drope, Yvonne Feick

Ciwik, Gabriele/Metzger, Klaus (Hrsg.): Ganztagsschule – Chancen zur individuellen Förderung. Konzepte und Modelle. Ideen für die Praxis.

Cornelsen Scriptor 2010 232

Katharina Kunze

Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Idel, Till-Sebastian/Fritzsche, Bettina/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive.

VS Verlag 2009 235

Jessica Dzengel, Julia Labede

Prüß, Franz/Kortas, Susanne/Schöpa, Matthias (Hrsg.): Die Ganztagsschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für

Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Juventa 2009 237

Viola C. Hofbauer

Lehmann-Wermser, Andreas C./Naacke, Susanne/Nonte, Sonja/Ritter, Brigitta: Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagsschulen.

Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven. Juventa 2010 239

Anhang

GGT-Adressen (Landesverbände, Bundesverband) 242

GGT-Beitrittsformular 250

Autorinnen und Autoren 251

Gesamtinhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Jahrbücher 258

Vorwort der Herausgeber

Leitthema: Schulatmosphäre – Lernlandschaft – Lebenswelt

In der Ganztagschule verbringen Kinder und Jugendliche den größten Teil des Tages. Deshalb kommt der Gestaltung des Lebens- und Lernraums in der Schule, gepaart mit einer anregenden Schulatmosphäre, eine große Aufmerksamkeit zu. Ein gutes Schulklima wirkt sich, wie wir nicht nur von preisgekrönten Schulen wissen, positiv auf die Leistungen der Kinder und Jugendlichen aus. Lernräume oder Lernlandschaften sollen zu ganztätig und multifunktional nutzbaren Lebensräumen werden, die eine hohe Aufenthaltsqualität besitzen. Der Raum als „dritter Pädagoge“ hat neben den anderen beiden „Pädagogen“, nämlich den Mitschüler/innen und den Lehrkräften, eine gewachsene Bedeutung in der Ganztagschule. Wenn sich die Ganztagschule der Lebenswelt öffnet, werden die Kinder und Jugendlichen ihre Erfahrungsräume erweitern können; diese Aspekte werden in der vorliegenden Ausgabe des Jahrbuchs besonders in den Blick genommen.

Katrin Höhmann greift zentrale Elemente des Leitthemas auf, in dem sie Gestaltungsfelder für gute Ganztagschulen beschreibt. Die Ganztagschule hat die Aufgabe, Lernorte zu schaffen, in denen die Räume als didaktisches Element verstanden und entsprechend genutzt werden. Die Ganztagschule soll aber auch einen Lebensraum schaffen und gestalten, der kinder- und jugendgemäß ist, auch und nicht zuletzt, damit Kinder und Jugendliche ihre zumeist wenig anregenden Wohnverhältnisse kompensieren können. Die Ganztagschule soll, so hören wir auch aus Wissenschaft und Forschung, ein Erfahrungsraum für Kinder und Jugendliche sein, der für die Persönlichkeitsentwicklung eine wichtige Grundlage darstellt. Zugleich soll die Ganztagschule aber auch ein Kulturraum sein, in dem Kinder und Jugendliche ihre schöpferische Kraft entfalten und die Bedeutung von kulturellen Fragen für ihr persönliches Leben erkennen können. Katrin Höhmann weist in ihren Ausführungen zum Schluss darauf hin, dass sich in den Qualitätskriterien des Deutschen Schulpreises die eben genannten Elemente wiederfinden.

Im Zentrum des Beitrages von Gunild und Herwig Schulz-Gade steht die Wiederbelebung der pädagogischen Bedeutung der Rituale in der Schule. Es werden die bemerkenswerten Erkenntnisse der erziehungswissenschaftlichen Ritualforschung

der letzten Jahre zum Themenkomplex „Rituale, Lernen, Erziehung“ zusammengetragen und reflektiert. Dabei wird auf die produktive Seite von Ritualen hingewiesen (moderne Rituale sind z.B. Morgenkreis, Klassenrat, Wochenplan), ohne die bedrohliche Seite (Mittel zur Disziplinierung, zur Indoktrination und Manipulation) zu übergehen.

In dem Beitrag von Kerstin Rogger wird die Gestaltung einer anregenden Lernatmosphäre im Schulbau in den Mittelpunkt gerückt. Die Verfasserin, eine pädagogische Architektin, begreift den Raum als eine zu gestaltende pädagogische Dimension. Sie beschreibt detailliert die Gestaltungsmöglichkeiten der Räume, damit die Schule den Kindern ein zweites Zuhause sein kann. Auch die Farben, die Materialien, die Lichtverhältnisse und die Akustik werden als ein wesentliches Gestaltungsmittel für einen ansprechenden und anregenden Lern- und Lebensort angesehen. Das Motto heißt: Das Leben in einem Schulbau soll zum Erlebnis werden und damit das Lernen intensivieren!

Wolfgang W. Weiß hält unter der Rubrik „Grundlagen“ ein Plädoyer für die kulturelle Bildung in der (Ganztags-)Schule. Er weist auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Kultur und Schule hin und plädiert für die Wiederentdeckung der erweiterten Möglichkeiten, kulturelle Angebote in der Schule in größerem Maße zu realisieren. Karsten Speck widmet sich in einem weiteren Beitrag in der gleichen Rubrik dem Thema „Lehrerprofessionalität, Lehrerbildung und Ganztagschule“. Er stellt den allgemeinen Diskussions- und Forschungsstand dar und geht auf die besonderen professionellen Anforderungen für Lehrkräfte an Ganztagschulen ein. Zum Schluss zieht er Konsequenzen für die erste und zweite Phase der Lehrerbildung, die endlich angegangen werden müssten. Im letzten Beitrag zur Rubrik „Grundlagen“ greifen Herbert Boßhammer und Birgit Schröder das nach wie vor aktuelle und grundlegende Thema der Hausaufgaben in der Ganztagschule auf. Sie beschreiben den Entwicklungsweg von den Hausaufgaben zu Aufgaben in der Ganztagschule in Lernzeiten, beleuchten dabei die Rollen und Aufgaben der Akteure und geben eine Reihe von praktischen Hinweisen. Im Ergebnis plädieren sie für ein didaktisch begründetes Konzept für Lernzeiten und benennen die dafür notwendigen Merkmale.

In der Rubrik „Wissenschaft und Forschung“ zieht Heinz Günter Holtappels eine vorläufige Bilanz des Ausbaus von Ganztagschulen auf der Basis der Forschungsbefunde der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Er beschränkt sich auf eine Auswahl zentraler Befunde, zu denen die Qualität des Bildungsangebots, die Schülerteilnahme, die Wirkungen auf Schülerinnen und Schüler und das Familienleben sowie die Bedeutung der Organisationsstruktur und des Schulentwicklungsprozesses gehören. Die Befunde machen Mut angesichts der festgestellten Fortschritte im Ausbau der Ganztagschulen, allerdings wird auch auf Entwicklungsbedarfe in einigen Bereichen hingewiesen. Kevin Dadaczynski, Peter Paulus und Jutta Boye stellen sich die Frage, wie Maßnahmen der psychischen

Gesundheitsförderung in der Ganztagschule zu gestalten sind, damit sie zu einer Steigerung der Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsqualität beitragen. Die Autoren zeigen dabei Handlungsperspektiven der psychischen Gesundheitsförderung im Rahmen eines Ganztagskonzepts auf.

In zwei weiteren Beiträgen werden Beispiele für die Praxis in Ganztagschulen vorgestellt. Torsten Buncher zeigt die Entwicklungsschritte von den Hausaufgaben alter Prägung hin zu Lernzeiten am konkreten Beispiel einer Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Ulrike Fischer und Alexander Scheuerer erläutern die Entwicklungsschritte des Projektes Lerninsel an einer Schule in Kassel, die inzwischen den Schülerinnen und Schülern Raum für individuelles Lernen und Persönlichkeitsentwicklung im Ganztag geben kann.

Eine dezidierte Position nimmt Peter Daschner zu der Frage „Kann man Ganztagschule lernen?“ ein. Er wirft einen kritischen Blick auf Lehrerbildung, Schule und Unterstützungssysteme und positioniert sich mit einer deutlichen Ablehnung hinsichtlich einer „speziellen“ Lehrerausbildung für die Ganztagschule. Damit schließt er allerdings nicht aus, die verstärkte Zuwendung zu den wesentlichen Anforderungen für die Arbeit in Ganztagschulen in die Lehrerausbildung einzubeziehen.

In den Berichten aus den Bundesländern werden aktuelle Ganztagschulentwicklungen in den Ländern Hamburg, Brandenburg und Niedersachsen dargestellt. Aus dem deutschsprachigen Ausland kommen Beiträge zu Ergebnissen einer Studie zu „Ganztägige Bildung und Betreuung in der Schweiz“ (Schüpbach/Scherzinger/Herzog) und zur Tätigkeit von Lehrkräften in der schulischen Tagesbetreuung in Österreich (Ulrike Hofmeister).

Neben dem Leitthema und den erwähnten Rubriken enthält das vorliegende Jahrbuch eine Reihe von weiteren Artikeln in den Rubriken „Nachrichten“ sowie „Rezensionen“. Sie bieten einen Überblick über den aktuellen Stand der Diskussion rund um die Ganztagschule. Die Herausgeber hoffen, dass auch das vorliegende Jahrbuch den Leserinnen und Lesern eine Orientierung bietet und Wirkungen entfaltet für die Entwicklung von vielfältigen Konzepten zur Schumatmosphäre, zur Lernlandschaft und zur Lebenswelt an Ganztagschulen.

Stefan Appel,

Vorsitzender des Ganztagschulverbandes GGT e.V., Kassel

Ulrich Rother,

Vorstandsmitglied des Ganztagschulverbandes GGT e.V., Hamburg

Katrin Höhmann

Ganztagsschule als Lern-, Lebens-, Erfahrungs- und Kulturraum

Gestaltungsfelder für gute Schulen

Wie könnte eine gute Ganztagsschule gestaltet sein? Studierende der PH-Ludwigsburg setzten sich mit dieser Frage auseinander und entwickelten ein Konzept, das die Architektur ebenso in den Blick genommen hat wie die Rhythmisierung des Tages, die Lernarrangements und die Lernangebote. Was entstand, war eine fiktive Grundschule mit differenzierten Räumen für das Zusammenleben und miteinander Lernen, für Kunst und Kultur. Erdacht wurden auch architektonische Lern- und Erfahrungsräume, die schon durch ihre Benennung anregende Bilder geschaffen haben: Im Haus des Feuers sind die Naturwissenschaften und die Mathematik zu finden, das Haus der Luft bietet Raum für Kunst, Theater, eine Bibliothek, Kreativräume für Schreibwerkstätten und Lesungen. Im Haus der Erde sind die Aufenthaltsräume, ein Garten und eine Mensa. Das Haus des Wassers schließlich ist das Haus für die Klassenräume, umgeben von kleinen Biotopen und durchzogen mit Wasseradern. Alle Häuser sind entsprechend der vier Elemente farblich gestaltet. Eine Ganztagsschule als Lebensraum, als Lernraum, als Erfahrungsraum und als Kulturraum: Die Visionen hierzu sind sehr konkret, das zeigte auch die Arbeit der Studierenden. Und es gibt mittlerweile gute Beispiele für staatliche und private Ganztagsschulen, die zeigen, dass es nicht bei der Vision bleiben muss und gute Ideen Wirklichkeit werden können.

Doch die Diskrepanz zwischen einer solchen Ganztagsschule als Lern-, Lebens-, Erfahrungs- und Kulturraum und der überwiegend vorfindbaren Realität an ganztägigen schulischen Bildungseinrichtungen ist nach wie vor groß. Das zeigen auch die Ergebnisse der Studie zur Entwicklung des Ganztags. Noch findet in vielen Ganztagsschulen viel zu sehr die Verlängerung des Schultages einer traditionellen Halbtagschule in den Nachmittag hinein statt. Durch Förderkurse und Hausaufgabenhilfen wird versucht, die Unterrichtsangebote so zu ergänzen, dass die Schülerinnen und Schüler zu erfolgreichen Abschlüssen geführt werden können. Doch diese gut gemeinten Strategien sind nicht erfolgreich genug. Erfahrungs- und verständnisintensives Lernen sind da vielversprechendere Ansätze. Ganztagsschulen, die ihren Schülerinnen und Schüler Erfolge ermöglichen, die auf Kontinuität setzen, bei denen Bildung und Bindung zusammengedacht werden und in denen das

Wissen um die Fähigkeiten und Potentiale von Schülerinnen und Schülern groß ist, bieten einen Rahmen, damit Schülerinnen und Schüler sich als Persönlichkeiten entwickeln und zu hervorragenden Ergebnissen kommen können. Die Grundschule kleine Kielstraße in Dortmund ebenso wie die Robert-Bosch-Gesamtschule in Hildesheim sind hierfür hervorragende Beispiele.

Ganztagsschule als Lernraum

Der Skulpturengarten, das rote Sofa, die gemütliche Lesetreppe, das warme Wasserbett, Räume zum Kommunizieren, zum Lesen, zum Entspannen, zum Experimentieren: Gestaltete Lernräume haben viele Facetten und sie sind die Visitenkarte für das Lernverständnis einer Ganztagsschule. Bei gebundenen wie offenen Ganztagsschulen findet sich immer wieder jene Zweiteilung des Tages, bei der vormittags die Schülerinnen und Schüler sehr lehrerzentriert mit wenigen Partizipationsmöglichkeiten unterrichtet werden und nachmittags projektförmig und schülerorientiert gearbeitet wird. Dies spiegelt sich nicht selten in den Räumen. Auf der einen Seite eher nüchterne, wenig anregende Klassenräume und auf der anderen Seite anregende Orte im Nachmittagsbereich.

Eine Ganztagsschule, die sich als lebendiger Lernraum versteht, nimmt diese Zweiteilung nicht vor. Ebenso wie der Raum, wird auch die zeitliche Struktur überdacht. Schulen wie die Max-Brauer-Schule in Hamburg, eine Grundschule plus Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe, gehören zu jenen, Lernen grundsätzlich neu organisiert haben. Dies ist eine Schule, die mit der Nutzung und Gestaltung von Räumen, der Zeit und der Lernarrangements neue Wege gegangen ist. In der Mittelstufe gibt es nicht mehr die klassischen Unterrichtsfächer, sondern beispielsweise das Projekt, das Lernbüro und die Werkstatt. Diese sind der Rahmen für die Organisation des Lernens und die Fachinhalte.

Das Lise-Meitner-Gymnasium in Böblingen hat die Lernsituationen und Lernräume für ihre Schülerinnen und Schüler klar definiert, so dass ruhige individuelle Arbeitssituationen ebenso möglich sind wie beispielsweise lebendige klassen- und jahrgangsübergreifende Großprojekte. Der Raum wird hier als didaktisches Element verstanden und bewusst genutzt. In einem Raum, der an eine moderne Variante eines Studiersaals in der Bibliothek eines englischen Colleges erinnert, sitzen mehr als 90 Schülerinnen und Schüler aus der Mittelstufe. Sie arbeiten an unterschiedlichsten Aufgaben, die sie für sich für diese Stunde gewählt haben, manche ruhen sich auch einfach aus. Es wird nicht gesprochen, nicht gegessen, nicht getrunken. Die ruhige und konzentrierte Atmosphäre überrascht Besucherinnen und Besucher immer wieder. Und sie fragen danach, wie das möglich ist in einem gebundenen Ganztagsgymnasium, das vor allem Schülerinnen und Schüler aufnimmt, deren Lebenssituation nicht unbelastet ist. In einem anderen Gebäudeteil wird gerade an einem neuen Theaterprojekt gearbeitet. Es ist laut und lebendig, in Kleingruppen

sitzen die Schülerinnen und Schülern auf den Treppen des Atriums. In Gruppen werden Ideen erarbeitet und ausprobiert.

Ganztagsschule als Lernraum schafft anregende Lernsituationen und versteht Lernen als vielfältigen und komplexen Prozess. Der Lernraum einer solchen Ganztagsschule beginnt bereits im Eingangsbereich. Ganztagsschulen, die ihre Lernräume bewusst gestalten, überdenken traditionelle Vorstellungen von schulischer Architektur und Raumgestaltung, haben ihre Räume entrümpelt, neu durchdacht und geordnet, anders strukturiert und klar definiert. Sei es die Freie Schule Anne Sophie in Künzelsau mit ihren Faszinations- und Ruheräumen, mit ihren Lernbüros und Gesprächsräumen oder die Bodenseeschule St. Martin mit ihrer differenziert gestalteten Lernumgebung, die Schülerinnen und Schülern eine klare Orientierung gibt für ihren individuellen Lernprozess. Diese Räume sind farbllich, mit ihrem Mobiliar und ihrer Organisation sehr genau an das angepasst, was das Lernen von Kindern und Jugendlichen fördert. Während die Freie Schule Anne-Sophie umbaute Pädagogik in bester Form ist, zeigt die Bodenseeschule St. Martin, wie man vorhandene Räume so verändern kann, dass sie zu sinnvollen Lernräumen werden.

Ganztagsschule hat die Möglichkeit und die Aufgabe, Lernräume für Kinder und Jugendliche zu schaffen und zu gestalten, in denen sie aktiv lernen können, vielfältige Lernsituationen erleben und Lerninhalte sich aneignen können.

Ganztagsschule als Lebensraum

Kindheit und Jugend heute: wo findet sie statt? In den U-Bahn-Schächten der Großstädte, in der Tristesse der Vororte, auf verwahrlosten Kinderspielplätzen, auf den Freiflächen zwischen Hochhäusern, in schlecht ausgestatteten Jugendhäusern? Sicherlich nicht nur, doch die Vorstellung vom vielfältigen, anregungsreichen, phantasievollen Lebensraum für Kinder und Jugendliche in der Nähe der elterlichen Wohnung sind von der Lebenswirklichkeit der meisten Kinder und Jugendlichen weit entfernt. Es gibt keinen Wald in der Nähe, wo man Dämme bauen, keine Wiesen, auf denen man Drachen steigen lassen könnte. Für solche Aktivitäten ist kein Raum vorhanden, andere Kinder und Jugendliche, mit denen man Sinnvolles unternehmen könnte, gibt es in der Straße nicht, am Haus ist kein Garten, in dem man spielen darf. Wenn Eltern nicht der Bildungskoach für ihre Kinder sein können und sie von Angebot zu Angebot fahren, gibt es die erfahrungs- und anregungsreiche Kinder- und Jugendzeit nicht. Erfahrungsreichtum ist jedoch Grundlage für erfolgreiches Lernen. Was im privaten sozialen Umfeld nicht vorhanden ist, muss die Schule kompensieren.

Auf die Frage, was sie an ihrer Schule besonders mögen, bekommen die Fragenden von Schülerinnen und Schüler nicht selten die Antwort: Die Pausen. Auch wenn es auf den ersten Blick anders wirkt, ist damit zunächst keineswegs eine vordergründige Abgrenzung gegen den Unterricht gemeint. Beim Nachfragen wird nämlich

sichtbar, dass die Pausen der Zeitraum für soziale Begegnungen mit Gleichaltrigen sind. Persönliche Begegnungen face to face und nicht über Facebook, die es sonst immer weniger gibt. Die sozialen Netzwerke im Internet mögen interessant und spannend sein, aber sie können den direkten sozialen Kontakt nicht ersetzen. Der Tagesbeginn, das Tagesende und die Pausen bieten an Schulen die zeitlichen und räumlichen Möglichkeiten für Schülerinnen und Schüler, sich zu treffen. Ganztagschulen können hier mehr machen und die erweiterte Aufgabe bei der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen wahrnehmen, die Schule heute zukommt.

Ganztagschulen, insbesondere Grundschulen und Schulen mit mehreren Bildungsgängen, können wichtige Begegnungsräume für Kinder und Jugendliche in den Stadtteilen bewusst schaffen. Kommunen erkennen zunehmend die Chancen, die darin liegen, in Stadtteilen Schulen zum sozialen Ort für Kinder und Jugendliche zu machen. In der Stadt Ludwigsburg entsteht zurzeit ein großer Grundschulcampus als geschützter Lebensraum und Bildungsort für InnenstadtKinder. Es wird eine offene und eine gebundene Ganztagschule geben mit einem Betreuungsangebot von 8.00 – 18.00 Uhr. Gemeinsam mit kirchlichen Trägern, Ehrenamtlichen, Jugendbegleitern, wird ein Konzept entwickelt, das diesen Grundschulcampus zu einem lebendigen sozialen und kulturellen Ort mit Bildungsanspruch für Kinder und Eltern werden lässt.

Doch die Ganztagschule als Lebensraum setzt zum Teil noch elementarer an den Grundbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen an. Armutsberichte zeigen, dass Schule nicht nur der erste und wichtigste Ort ist, an dem Kinder und Jugendliche lernen können, sinnvolle soziale Beziehungen aufzubauen, es geht auch um eine gesundheitliche Grundversorgung, um gesundes Essen und um Basiskenntnisse, wie man sein Leben organisieren und gestalten kann. Kindern und Jugendlichen dies zu vermitteln braucht Zeit. Die Ganztagschule hat hierfür Zeit. Sie muss die Schule werden, bei der „Leben nicht erst nach der Schule“ beginnt, wie es ein Schüler formulierte.

Ganztagschule hat die Möglichkeit und die Aufgabe einen Lebensraum für Kinder und Jugendliche zu schaffen und zu gestalten, in dem sie sich gut aufgehoben, versorgt und geschützt entwickeln und Kompetenzen für die Gestaltung ihres Lebens bekommen können.

Ganztagschule als Erfahrungsraum

Lethargisch, desinteressiert, konsumorientiert, passiv, medienfixiert: so beschreiben Lehrerinnen und Lehrer, wie sie viele Kinder und Jugendliche und deren Lebenssituation heute erleben: eine Kindheit aus zweiter Hand ohne eigene aktive Erlebens- und Erfahrungsräume. Passiv zu sein heißt jedoch auch, sich als passiv zu erleben und zu erfahren. Und diverse Forschungsstudien scheinen es zu bestätigen: Viele Kinder und Jugendliche wie auch junge Erwachsene entwickeln die Überzeugung,

dass sie nur wenig Einfluss auf ihre Umwelt, auf politische Entwicklungen oder sogar auf ihren individuellen beruflichen Weg haben. Daran ändern auch die über Facebook und andere sozialen Netzwerke entfachten politischen Bewegungen in anderen Nationen wenig.

Ein Grund für das beschriebene Phänomen der Passivität kann sein, dass sich Kinder und Jugendliche weder in der Schule noch im außerschulischen Bereich als Gestaltende erfahren konnten, dass sie nicht erleben konnten, dass sie Einfluss haben und etwas bewirken können. Ganztagsschulen können dem viel entgegensetzen. Wenn in der Grundschule Süd in Landau bereits die Erstklässler einen Klassenrat leiten, Tagesordnungspunkte formulieren, Themen nennen, das Rederecht im Blick haben und Abstimmungen organisieren, bekommt der Besucher dieser Schule eine Vorstellung davon, wie erfolgreich Schulen Kindern und Jugendlichen vermitteln können, sich zu engagieren und wie begeistert diese sind. Schülerparlament und Schülerrat, Mitbestimmungsmöglichkeiten für die Gestaltung von Räumen und von Bildungsangeboten, Projekte mit Ernstcharakter, öffentliche Präsentationen von Ergebnissen, dies alles sind Möglichkeiten, erfahrbar zu machen, dass der Einzelne wichtig ist, gehört und gesehen wird. Und es sind wichtige Bollwerke gegen die Langeweile, die in Schule nicht selten empfunden wird. Dabei geht es nicht darum, Schule zu einer ununterbrochenen Spaß- und Edutainmentveranstaltung werden zu lassen. Aber gerade Ganztagsschulen müssen ihre Bildungsangebote auch didaktisch überdenken, um sie erfahrungsintensiv gestalten zu können.

Lernen kann auch ganz anders funktionieren: Tiere füttern, Ställe ausmisten, die Aufmerksamkeit dafür schulen, ob es den Tieren gut geht, miteinander im Team arbeiten, Pläne absprechen und einhalten: die Grundschule im Grünen in Berlin fordert viel von ihren Schülerinnen und Schülern. Und sie bietet einen ganz besonderen Erfahrungsraum für ihre Großstadtkinder, einen Erfahrungsraum, der viele Lernmöglichkeiten bietet, vom Fachunterricht genutzt werden kann und auch überfachliche Kompetenzen schult. An den Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen anzuknüpfen, ist eine immer wieder formulierte, wichtige Forderung in der Pädagogik, die sich jedoch häufig als etwas kurzatmig erweist angesichts der Erfahrungsarmut, in der Kinder und Jugendliche teilweise aufwachsen. Also heißt es, ihnen neue Erfahrungen zu ermöglichen, so wie es die Knirpsenfarm der Grundschule im Grünen macht. Doch es braucht nicht gleich einen Schulzoo mit 180 Tieren, um dies zu ermöglichen. Erfahrungsräume können vielfältig eröffnet und gestaltet werden: im Schulgarten, auf dem Schulhof, in Fluren und Klassenzimmern.

Sich in unterschiedlichsten Situationen erfahren zu können, sich ausprobieren dürfen, Neues kennenlernen, mutig sein, Kreativität entwickeln können, Durchhalten lernen, Erfolge haben: Das sind wichtige Ziele für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Und manches, was im Klassenraum nicht erfolgreich vermittelt werden kann, erschließt sich wie selbstverständlich in einem anderen Erfahrungszusammenhang. „Die machen gerade Mathematik auf dem Dach und haben die

Zeit vergessen“, so die Antwort eines Kollegen, als ein Lehrer drei Jungen suchte, die soeben nicht zum Unterricht erschienen waren. Am Rande des Geländes der Odenwaldschule war eine Hütte entstanden, die diese drei Jugendlichen aus gesammeltem Baumaterial seit mehreren Wochen, fast unbemerkt, aufgebaut und gestaltet haben. Drei Schüler, die über sich sagen würden, keine Mathematik zu können, saßen hier zusammen und berechneten die Dachkonstruktion, die benötigte Länge und Menge der Bretter, die Statik. Was sie an Informationen nicht hatten, holten sie sich von den Handwerkern des Internats.

Ganztagsschule hat die Möglichkeit und die Aufgabe, Erfahrungsräume für Kinder und Jugendliche zu schaffen und zu gestalten, die wichtig für eine positive Persönlichkeitsentwicklung sind.

Ganztagsschule als Kulturraum

Feuerschlucken, am Trapez die Zuschauer begeistern, sie als Clown zum Lachen bringen: den Zirkus als großes kulturelles Schulprojekt und Lernereignis entdecken viele Schulen für sich. Er bietet einen guten Rahmen für jahrgangsübergreifende Projekte. Sei es die Laborschule in Bielefeld oder die Georg-Lichtenberg-Gesamtschule in Göttingen, die 2011 den Schulpreis bekommen hat, das Friedrich-Schiller-Gymnasium in Marbach mit seiner Zirkuswoche. In anderen Schulen, wie der Helene-Lange-Schule in Wiesbaden, sind es die aufwändigen Theater- und Filmprojekte, in die die Schule viel Zeit investiert, wissend, dass dies keine verlorene Zeit für die Fächer ist. Woran erinnern sich Menschen, wenn sie an ihre Schulzeit zurückdenken und positive Erlebnisse beschreiben? Es ist die Klassenfahrt, das Lagerfeuer, die Theateraufführung, ein besonderes Projekt, eine interessante Begegnung, etwas, was ihnen geglückt ist.

Was zeichnet gute Schulen aus? Unter anderem, dass Schülerinnen und Schüler in ihnen gelernt haben, eine Sache um ihrer selbst willen zu tun und jenseits von Noten diese Sache gut machen zu wollen. Wenn Schülerinnen und Schüler auf Künstler und Künstlerinnen treffen und erleben, mit welcher Begeisterung und mit welcher Expertise Menschen schöpferisch sein können, dann entstehen häufig genau jene Momente, in denen Kinder und Jugendliche versunken lernen, die Zeit vergessen und vielleicht erstmalig die Erfahrung machen, dass Lernen ganz viel mit der eigenen Person und zu tun hat und nicht nur ein Mittel zum Zweck ist, um die nächste Note zu bekommen.

Gerade am Thema Kulturraum Schule lässt sich zeigen, in welchen Dimensionen Schulen eine Idee aufgreifen und in ihren ganztägigen Lernangeboten verankern können:

Gruppe 1: Kultur als singuläres Ereignis

Die Schulen können einzelne, zum Teil hochkarätige kulturelle Ereignisse vor-

zeigen, auf die während eines Schuljahres hingearbeitet wird. Die Existenz dieser Ereignisse und Aktivitäten hängt von Lehrerinnen und Lehrern ab, die gerade an dieser Schule sind und sich dafür engagieren. Es gibt an diesen Schulen beispielsweise einen Schulchor, ein Schulorchester, eine Theatergruppe, die ihre Ergebnisse präsentieren. Die Veranstaltungen sind markante Punkte im Schuljahr, zu denen die Schule sich nach außen zeigt. Aktivitäten finden überwiegend im außerunterrichtlichen Bereich statt.

Gruppe 2: Kultur als curriculares Element

Diese Schulen haben kulturelle Projekte in ihrem Schulcurriculum festgeschrieben. In Jahrgang 9 beispielsweise gibt es grundsätzlich ein Theaterprojekt für alle Schülerinnen und Schüler. Alle Schülerinnen und Schüler des Jahrgangs 7 nehmen an einer Schreibwerkstatt mit anschließender Dichterlesung teil. Wenn ein diese Projekte betreuender Lehrer ausfällt, wird die Stelle so wiederbesetzt, dass sie fortgeführt werden können. Curricular verankerte Projekte zur kulturellen Bildung finden sich sowohl im außerunterrichtlichen wie im unterrichtlichen Bereich.

Gruppe 3: Kultur als konzeptbestimmender Ansatz

Eine Schule, für die das Thema Kultur zum konzeptbestimmenden Element geworden ist, hat einen erweiterten Kulturbegriff. Man erkennt diese Schulen häufig schon an der Ästhetik der Räume oder der Präsentation von Schülerarbeiten. Dazu gehören auch die Gestaltung von Festen und Feiern und einzelner Kulturereignisse. Bestandteile einer solchen Ganztagsschule als Kulturraum sind zugleich curricular verankerte Inhalte in den Fächern. Dabei kann es je nach Schulform um den Begriff der „Kultur“ als solchen gehen, es können Fragen der Interkulturalität thematisiert, unterschiedliche kulturelle Identitäten in einer Gesellschaft je nach Schicht oder Alter thematisiert, wie auch Kulturen anderer Länder erkundet werden.

Ganztagsschule hat die Möglichkeit und die Aufgabe, Kulturräume für Kinder und Jugendliche zu schaffen und zu gestalten, in denen sie ihre schöpferische Kraft entfalten und die Relevanz kultureller Fragestellungen für ihr persönliches Lebenskonzepte erkennen können.

Lebensraum, Lernraum, Erfahrungsraum, Kulturraum: Was in diesem Aufsatz getrennt betrachtet wurde, soll am Ende wieder zusammengefügt werden. Ganztagsschule wird dann zum sinnhaften und schüleraktivierenden Lernraum, wenn sie auch als Lebensraum konzipiert wurde, der Erfahrungsräume eröffnet und die Schule als Kulturraum definiert. Die meisten der in diesem Text genannten Schulen haben am Wettbewerb um den Deutschen Schulpreis teilgenommen. Sie geben mit ihren Schulkonzepten und ihrem gelebten Schulalltag Beispiel dafür, wie gute Ganztagsschule gelingen kann. Die Qualitätskriterien des Schulpreises sind wie ein orientierungsgebendes Raster, um den Stand der eigenen Schule als Lebens-, Lern-, Erfahrungs- und Kulturraum zu beschreiben.

Die sechs **Qualitätsbereiche des Deutschen Schulpreises**

Leistung

Schulen, die - gemessen an ihrer Ausgangslage - besondere Schülerleistung in den Kernfächern (Mathematik, Sprachen, Naturwissenschaften), im künstlerischen Bereich (z.B. Theater, Kunst, Musik oder Tanz), im Sport oder in anderen wichtigen Bereichen (z.B. Projektarbeit, Wettbewerbe) erzielen.

Umgang mit Vielfalt

Schulen, die Mittel und Wege gefunden haben, um produktiv mit den unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen, Interessen und Leistungsmöglichkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler umzugehen, mit kultureller und nationaler Herkunft, Bildungshintergrund der Familie, Geschlecht; Schulen, die wirksam zum Ausgleich von Benachteiligungen beitragen; Schulen, die das individuelle Lernen planvoll und kontinuierlich fördern.

Unterrichtsqualität

Schulen, die dafür sorgen, dass die Schüler ihr Lernen selbst in die Hand nehmen; Schulen, die ein verständnisintensives und praxisorientiertes Lernen auch an außerschulischen Lernorten ermöglichen; Schulen, die den Unterricht und die Arbeit von Lehrern mit Hilfe neuer Erkenntnisse kontinuierlich verbessern.

Verantwortung

Schulen, in denen achtungsvoller Umgang miteinander, gewaltfreie Konfliktlösung und der sorgsame Umgang mit Sachen nicht nur postuliert, sondern gemeinsam vertreten und im Alltag verwirklicht werden; Schulen, die Mitwirkung und demokratisches Engagement, Eigeninitiative und Gemeinsinn im Unterricht, in der Schule und über die Schule hinaus tatsächlich fordern und umsetzen.

Schulklima, Schulleben und außerschulische Partner

Schulen mit einem guten Klima und anregungsreichen Schulleben; Schulen, in die Schüler, Lehrer und Eltern gern gehen; Schulen, die pädagogisch fruchtbare Beziehungen zu außerschulischen Personen und Institutionen sowie zur Öffentlichkeit pflegen.

Schule als lernende Institution

Schulen, die neue und ergebnisorientierte Formen der Zusammenarbeit des Kollegiums, der Führung und des demokratischen Managements praktizieren und die Motivation und Professionalität ihrer Lehrer planvoll fördern; Schulen, die in der Bewältigung der Stofffülle, der Verbesserung des Lehrplans, der Organisation und Evaluation des Schulgeschehens eigene Aufgaben für sich erkennen und daran selbstständig und nachhaltig arbeiten.

Gunild Schulz-Gade, Herwig Schulz-Gade

Rituale in der Ganztagschule – Wege zur Orientierung und Gemeinschaftsidentifikation

Rückbesinnung und Neubewertung

Wie in anderen Sozial- und Humanwissenschaften lässt sich in den zurückliegenden zwei Jahrzehnten auch in der Pädagogik ein neues Interesse an Ritualen feststellen. Die lange Zeit vornehmlich unter Ethnologen geführte Fachdiskussion über Rituale hat sich zwischenzeitlich zu einem breiten interdisziplinären Diskurs ausgedehnt, an dem zahlreiche Forscher der genannten Wissenschaftsgruppen wie Neurobiologen, Neuropsychologen und Soziologen beteiligt sind.

Das neuerliche Interesse an Ritualen in der Pädagogik gilt für sie als Theorie wie als Praxis. Es spiegelt sich sowohl in vielfältigen Anstrengungen zu ihrer Wiederbelebung in unterschiedlichen Praxisfeldern als auch in einer wachsenden Zahl von einschlägigen Publikationen¹ und darüber hinaus in der Etablierung einer Ritualforschung in der Erziehungswissenschaft, die sich nach Einschätzung Christoph Wulfs inzwischen zu einem in der internationalen Ritualforschung akzeptierten Bereich entwickelt hat.²

Vor diesem Hintergrund sprechen einige Autoren gegenwärtig von einer Wiederentdeckung, gar von einer Renaissance oder Wiederkehr des Rituals in der Pädagogik (vgl. u.a. Wulf/Zierfas 2004b, 5).

Das wiederaufkommende Interesse an Ritualen und die Versuche ihrer Revitalisierung bzw. Neuschöpfung mögen zunächst überraschen. Galten Rituale im Zuge der Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre gegen sie vorgebrachten Kritik doch längst als rückständig und hoffnungslos überholt.

Als Herrschaft offen oder verdeckt stabilisierende Machtmittel, die den Menschen in seiner Spontaneität, Kreativität und in seinem eigenverantwortlichen Handeln einengen, wurden sie vehement kritisiert und ihre Abschaffung in pädagogischen Institutionen gefordert und vorangetrieben. So und gerade auch in der Schule, wo mit ihrer Hilfe „die Funktionen der Selektion, Anpassung etc. von Schule durch einen Vorgang der Mystifizierung verschleiert, vertuscht und maskiert werden“ sollten (Alberts 1991, 19; in dem angeführten Zitat referiert Alberts die Position von Schulz 1976).

Wenn diese Bestrebungen auch keineswegs zu einer vollständigen Abschaffung der Rituale führten und einzelne Schulen sogar ganz bewusst an ihren Ritualtradi-

tionen (wie z.B. Aufnahme- und Abschlussfeiern) festhielten, so wurden sie in den Schulen doch merklich zurückgedrängt, ein Trend, der erst Ende der 1980er Jahre eine Wendung erfahren sollte, insofern ihre positive Bedeutung für die pädagogische Praxis wieder betont wurde.

Weshalb beginnt sich in diesen Jahren ein neues Verhältnis gegenüber den Ritualen abzuzeichnen und wie erklärt sich der bemerkenswerte Wechsel in der Beurteilung von Ritualen?

Diese Frage wird innerhalb der Fachdiskussion relativ einheitlich beantwortet. So wird mehrheitlich hervorgehoben, dass die zunehmende Aufgabe von Ritualen von vielen in der Praxis tätigen Pädagogen und ihren Adressaten als übereilte Verwerfung orientierungsgebender und sinnstiftender Formen wahrgenommen wurde. Die „neue Freiheit“, die an die Stelle starrer Traditionen getreten war, wurde von vielen als bedrückende Leere empfunden, die weder Struktur noch Halt bot. Einer „Versklavung durch Rituale“ folgte eine „Versklavung durch Formlosigkeit“, wie Fulbert Steffensky es drastisch formuliert (vgl. Steffensky 2009, 99; Groeben, von der 2009, 7).

Aus dieser Situation heraus und in einer Zeit, in der sich gesamtgesellschaftlich tiefgreifende Transformationsprozesse vollziehen und in der Auflösungstendenzen, wie z.B. der Zerfall der traditionellen Familienform, ein zunehmender Verlust an Orientierung sowie ein Verfall des Sozialen beklagt werden und in der sich Schule zunehmend mit Phänomenen wie Disziplinlosigkeit, Gewalt, Verhaltensauffälligkeiten etc. konfrontiert sieht, sei ein „Rückgriff ... auf *die gestaltende Kraft des Rituals* ... zum Zwecke der Kultivierung des offenbar schwierigeren Zusammenlebens“ (Schefer-Vietor 2000, 154) im schulischen Alltag nur verständlich. Verknüpft man mit ihnen doch die Erwartung, dass sie „dem Zusammenleben eine verlässliche Orientierung geben“, die „Schulzeit gliedern und mit Spannung erfüllen“ und „dem einzelnen psychischen Halt vermitteln“ können und somit die konstatierten Verlusterfahrungen kompensieren können (Riegel 1994, 6).

„Rituale erscheinen nun nicht mehr als irrationaler Ausdruck von Mysterien kultischen Ursprungs oder als Medium einer zum Irrationalismus geronnenen instrumentellen Vernunft totalitärer Systeme, sondern als lebensweltliche Scharniere, die durch ihren ethischen und ästhetischen Gehalt eine unhintergehbare Sicherheit in den Zeiten der Unübersichtlichkeit gewähren sollen“ (Wulf/Zierfas 2004b, 5).

Begriff

Bevor im Folgenden auf die Funktionen, die Formen und die pädagogische Bedeutsamkeit von Ritualen in der Ganztags-/Schule eingegangen werden soll, sei zunächst kurz geklärt, in welchem Verständnis der Begriff des Rituals im Weiteren verwendet werden soll, insofern er in der Fachdiskussion keineswegs einheitlich

verwendet und häufig auch synonym mit angrenzenden Begriffen wie beispielsweise dem der Regel oder der Gewohnheit gebraucht wird.

Überblickt man die vielfältigen Verwendungen des Begriffs in der (pädagogischen) Fachliteratur, kann zunächst festgestellt werden, dass sich diese einer Unterscheidung Christoph Wulfs folgend prinzipiell entweder einer „harten“ oder „weichen“ Definition zuordnen lassen. In jener soll die Bedeutung des Begriffs möglichst exakt bestimmt werden, damit er von ähnlichen Begriffen wie z.B. Zeremonien, Sitten, Gebräuche etc. klar abgegrenzt werden kann. In dieser wird die Bedeutung des Begriffs bewusst weiter gefasst und die Aufmerksamkeit auf das den Phänomenen Gemeinsame gelegt (vgl. Wulf 1997, 1032).

Durch den auf die Bedeutungsunterschiede im Einzelnen gerichteten Blick darf nicht ausgeblendet werden, dass sich auch bestimmte Gemeinsamkeiten in der Verwendung des Begriffs ausmachen lassen, die als konstituierende Elemente des Rituals bezeichnet werden können.

Zu diesen zählen das Moment der *Wiederholung* (R. bestehen aus sich wiederholenden Handlungsmustern), die *kollektive Dimension* (R. sind Teil eines gemeinschaftlichen Geschehens), das Moment der *Tätigkeit* (R. sind aktive Ereignisse, sie werden handelnd vollzogen und sind deshalb immer mit Sinneserfahrungen verbunden), die *festgelegte Reihenfolge* (R. laufen in gleichen Handlungsabläufen ab), die *Stilisierung* (R. lassen sich „als symbolische Aufführungen begreifen, ... die in erster Linie von und für die am Ritual Beteiligten durchgeführt werden“) (Wulf 1997, 1030).

Diese angeführten Charakteristika lassen sich fast identisch auch in der nachstehenden Definition des Ritualbegriffs bei Michael Göhlich wiederfinden, der sich angeschlossen wird und die den nachfolgenden Ausführungen weitgehend zugrunde liegt: „Unter Ritualen verstehe ich ... wiederkehrende interaktive Handlungsmuster, die auf dem Wege des körperlich-sinnlichen Ausdrucks, stilisierter Gesten und szenischer Arrangements die Grenzen, Ordnungen und Normen einer Gemeinschaft konstituieren und bearbeiten. Als notwendige Charakteristika von Ritualen gelten mir die Form der Wiederholung, der Aspekt des Heiligen, ihre Symbolik und Performativität sowie die Erzeugung und Bearbeitung kollektiver Identität und Differenz“ (Göhlich 2004, 22).

Gemäß der obigen Typisierung von „harten“ und „weichen“ Definitionen steht sie gleichsam zwischen diesen und vereint damit die Vorzüge beider in sich. Sie ist „hart“ genug, das Phänomen hinreichend umgrenzen und „weich“ genug, der Komplexität desselben gerecht werden zu können.

Rituale und Schule

So weit wir in die Geschichte der Schule zurückblicken, zu jeder Zeit spielten Rituale in dieser Institution eine bedeutende Rolle. Der Eintritt in die Schule

war schon immer von Initiationsriten begleitet. Ungehorsamen und leistungsschwachen Schülern wurden in vielen Regionen Europas bis ins 18. Jahrhundert hinein Kappen mit Eselsohren aufgesetzt. In deutschen Philanthropinen um 1800 wurden herausragende Leistungen mit dem Einschlagen eines goldenen Nagels in die Meritentafel gewürdigt. Im 19. Jahrhundert, in dem sich die Jahrgangsklasse, der Frontalunterricht und im höheren Schulwesen auch das Fachlehrerprinzip durchsetzten, wurden weitere Rituale wie etwa der morgendliche Fahnenappell oder das klassenweise Aufstellen vor Unterrichtsbeginn und am Ende der großen Pause eingeführt. Am Beginn des 20. Jahrhunderts kritisierten Vertreter der sogenannten Reformpädagogik viele dieser Rituale wegen ihres Formalismus und autoritären Charakters und führten an ihrer Stelle neue ein, so den Morgen- und Abschlusskreis, die Stilleübung (Montessori), den Klassenrat (Freinet), den Wochenplan (Petersen, Freinet) u.a. Einige der genannten Rituale existieren nicht mehr, andere haben sich in modifizierter Form bis in die gegenwärtige Zeit erhalten und mit Blick auf die zuletzt genannten kann sogar festgestellt werden, dass manche von ihnen bis heute fast unverändert praktiziert werden.

Die wenigen historischen Belege und der Bezug auf die Gegenwart machen deutlich: Schulen waren und sind „*in hohem Maße rituell organisierte Institutionen*“ (Wulf 2008a, 71). Dabei reicht die Vielfalt der aktuellen schulischen Rituale von den sich wiederholenden Makroritualen wie den Einschulungs- und Schulabschlussfeiern, Sommerfesten und Weihnachtsfeiern bis zu den zahlreichen Mikroritualen, die die Arbeitsprozesse strukturieren (Montag-Morgen-Kreis, Rituale der Stille und Konzentration, Rückgaberrituale für Klassenarbeiten) und das Zusammenleben in der Schule gestalten (Klassenrat, Jahrgangsrat). Neben diesen überwiegend von Lehrkräften initiierten institutionellen Ritualen existieren eine ganze Reihe weiterer ritueller Praktiken, die von Seiten der Schüler innerhalb des schulischen Zusammenhanges herausgebildet wurden. Gerade sie stehen im Zentrum der jüngeren erziehungswissenschaftlichen Ritualforschung.

Wenn im Weiteren der Frage nachgegangen wird, inwiefern diese verschiedenen Formen schulischer Rituale im Kontext der Schule pädagogisch bedeutsam sind, so geschieht dies insbesondere mit Bezug auf ausgewählte Ergebnisse der bereits erwähnten „Berliner Ritualstudie“ (siehe Anmerkung 1), wobei sich auch diese in einem Buchbeitrag wie dem vorliegenden nur ansatzweise darstellen lassen.

Ein grundsätzlich allgemeines Verdienst dieser Studie liegt sicherlich darin, den lange Zeit zu wenig beachteten produktiven Aspekten von Ritualen in Erziehung und Bildung zu einer angemesseneren Aufmerksamkeit verhelfen und in der pädagogischen Diskussion insgesamt auch zu einem unbefangeneren (nicht unkritischen!) Verhältnis gegenüber dem Ritual beigetragen zu haben. So betont Wulf neben anderen zentralen Ergebnissen der Studie, dass Ritualen und Ritualisierungen³ eine zentrale Bedeutung in der Erziehung, Bildung und Sozialisation von Kindern zukomme. „Sie strukturieren deren Leben und unterstützen sie dabei, sich in eine

soziale Ordnungen einzufügen und mit dieser konstruktiv umzugehen. Rituale gestalten *Übergänge* zwischen Sozialisationsfeldern und Institutionen und ermöglichen das für Unterricht und Schule so wichtige soziale Lernen“ (Wulf 2008a, 69).

Gemeinschaft und Ritual

In allen pädagogischen Praxisfeldern der Erziehung und Bildung spielen Rituale und Ritualisierungen eine soziale Beziehungen hervorbringende und gestaltende Rolle. In Ritualen werden hier Formen und Möglichkeiten sozialen Handelns angeeignet und weiterentwickelt. Diese Prozesse nehmen in der Familie ihren Anfang und setzen sich im Kindergarten, in der Schule und im freizeitpädagogischen Sektor fort. In diesen pädagogischen Bereichen machen Kinder und Jugendliche in Ritualen soziale Erfahrungen, die ihre Erziehung und Bildung nachhaltig prägen (vgl. Wulf 2001a, 10).

„Neben dem symbolischen Gehalt ihrer Interaktions- und Kommunikationsformen erfolgt die Gemeinschaftsbildung vor allem dadurch, dass diese rituellen Praktiken performativ sind, also Gemeinschaft inszenieren und aufführen. Dabei erzeugen sie eine Ordnung, für deren Herausbildung Machtbeziehungen eine wichtige Rolle spielen“ (Wulf 2008a, 72).

Rituale erfüllen demnach die Funktion, Gemeinschaften zu bilden. Viele Rituale drücken Zusammenhalt, Identität und die jeweiligen Grenzen einer Gemeinschaft oder Gruppe aus und erzeugen sie immer wieder neu. „Dies geschieht, indem sie zu bestimmten Zeiten und an bestimmten Orten ausgeführt, indem die Teilnehmer in einer bestimmten Art und Weise geordnet und indem Gegenstände, die die Einheit und Besonderheit der Gruppe ausdrücken, manipuliert und auffallend zur Schau gestellt werden“ (Platvoet 2008, 182).

Für die Gemeinschaft kommt dem Ritual so ordnende Kraft zu: „Rituale sind gleichsam die emotionalen, symbolischen und performativen Generatoren von Gemeinschaften“ (Wulf/Zierfas 2004d, 19).

Die hier umrissene gemeinschaftsbildende Funktion von Ritualen und Ritualisierungen wird innerhalb von schulischen Zusammenhängen in einer empirischen Studie von Michael Göhlich und Monika Wagner-Willi untersucht. Im Zentrum der Untersuchung steht die Übergangsphase zwischen Pause und Unterricht. Der Übergang zwischen beiden wird im Sinne Victor Turners als Schwellenphase bzw. als liminale Phase aufgefasst, die durch eine relative Strukturunbestimmtheit charakterisiert ist. Auf der einen Seite hat sich die „Ordnung“ von diesem noch nicht durchgesetzt, auf der anderen Seite lässt sich die „Struktur“ der Peergroup aus der Pause nicht unverändert fortführen.

In der sich auf bestimmte Handlungsräume, „Bühnen“ und Gegenstände des Schulalltags (Tür, Gang und Tafelbereich, Tisch, Sitzordnung u.a.) konzentrierenden Analyse der Schwellenphase, konnten neben den von den Lehrkräften veranlassten

Ritualen (Begrüßung, Morgenkreis) auch eine beachtliche Zahl von Ritualisierungen und rituellen Sequenzen der Schüler selbst ausgemacht werden.

Diese Ritualisierungen, so die Autoren, „wirken in der strukturschwachen liminalen Phase strukturierend“ und tragen „zur Bekräftigung und Konstituierung innerschulischer *Gemeinschaften* (Peergroup, Klassengemeinschaft, Unterrichtsgemeinschaft) bei. Wo sie Klassen- und Unterrichtsgemeinschaft stärken, bauen sie zugleich schulisch-institutionelle Ordnung auf“ (Göhlich/Wagner-Willi 2001, 196).

Mit dieser rituellen Herausbildung von Gemeinschaft sind Grenz- und Differenzbildungen nach außen unlösbar verbunden. In den in der Untersuchung beobachteten Klassen (der Jahrgänge vier und fünf) ließen sich ritualisierte Grenzziehungen erkennen, die sich beziehen auf „die *ethnische* Zugehörigkeit, auf die Zugehörigkeit zu einem bestimmten *Entwicklungsstand* (kindlich versus jugendlich), auf die Zugehörigkeit zu einer bestimmten *Schulklasse*“ sowie auf die „Zugehörigkeit zu einem *Geschlecht*“ (ebd., 197).

Der ritualisierte Umgang der Schüler mit den oben genannten Bereichen und Gegenständen des schulischen Alltags sei zumindest an zwei Beispielen in Kürze dargestellt: Im *Türbereich* (vgl. hierzu ebd., 128 ff.) ließen sich laut der Studie drei unterschiedliche Formen von Ritualisierungen beobachten. In der einen wird der Türdurchgang gegenüber klassenexternen Schülern in Ritualisierungen der Ausgrenzung als nicht zu übertretende Grenzlinie markiert. In dieser „Aufführung“ des Türdurchgangs als Grenze werde der schulorganisatorische Klassenverband zur Gemeinschaft, werde Klassengemeinschaft aufgebaut und befestigt (vgl. ebd.). In einer anderen wird nicht zum Klassenverband gehörenden Kindern das Passieren der Türschwelle und der Eintritt in den Klassenraum genehmigt und die Türöffnung als Durchgang und Verbindung „gerahmt“. Die Annäherungs- bzw. Eintrittserlaubnis wird dabei entweder von der Lehrkraft (institutionell) oder von einem Mitglied der Klasse (peergroupbezogen) erteilt. Eine dritte Form der Ritualisierungen im Türbereich stellt die Aufführung des Lehrereintritts dar. Im speziell gestalteten Vollzug des Lehrereintritts (kurzes Verharren auf der Schwelle, langsames Zumpult-Gehen) wird eine Unterrichtsgemeinschaft mit den zum Klassenverband gehörenden Schülern angebahnt.

Auch die Einnahme der Sitzposition auf den *Stühlen* im Klassenraum wird als eine wichtige ritualisierte Handlung der Schüler im Übergang von der Pause zum Unterricht thematisiert (vgl. hierzu ebd., 161 ff.). Sie führt Unterrichtsbereitschaft vor, wirkt an der Durchsetzung des Organisationssystems Unterricht mit und signalisiert das Ende der liminalen Phase. Ihr Aufschub sowie das provokative Besetzen des Stuhls eines Mitschülers werden von den Autoren als „rituelle Formen der Differenzbearbeitung gegenüber einer Haltung des unterrichtsbereiten Schülers“ interpretiert (ebd., 198).

Bildung und Ritual

Während Begriffspaare wie „Freiheit und Zwang“ (Kant), „Erhalten und Verbessern“ (Schleiermacher), „Führen oder Wachsenlassen“ (Litt) „Bildsamkeit und Bestimmung“ (Roth) in der Pädagogik zu den „geflügeltten Worten“ zählen, findet sich die den Zusammenhang von „Bildung und Ritual“ bezeichnende Formel erst seit Kurzem in der Fachliteratur. In ihr artikuliert sich nach Wulf ein so vorher in der Erziehungswissenschaft noch nicht gekanntes Interesse an der Frage, inwieweit und inwiefern die Bildung von Kindern und Jugendlichen sich in Ritualen vollzieht. Dieser Frage geht Wulf mit Kollegen in einer zweiten Studie nach (vgl. Wulf u.a. 2004), deren Interesse im Unterschied zu der ersten Studie nicht den Mikroritualen bei Übergängen im Schulalltag, sondern schulischen Makroritualen wie der Einschulungs- und der Abschiedsfeier, dem Sommerfest und der Adventsfeier gilt, in denen sich die gesamte Schule als Gemeinschaft hervorbringt.

Bildungsprozesse finden nach Wulf in sehr viel höherem Maße in rituellen Arrangements statt, als dies in den Bildungstheorien der Vergangenheit gesehen wurde, in denen Bildung vor allem als ein individueller Prozess reflexiver Selbstaneignung von Welt begriffen wurde. So habe die Untersuchung von Bildungsprozessen in rituellen Arrangements insgesamt gezeigt, „wie stark die Bildungswirkungen von Ritualen sind, wie sehr diese mit dem performativen Charakter der Rituale einhergehen und wie wichtig rituelle Rahmungen für das Gelingen von Bildungsprozessen sind“ (Wulf 2004b, 8).

Wenn hier von der bildenden Wirkung von Ritualen bzw. von sich in Ritualen vollziehenden Bildungsprozessen gesprochen wird, stellt sich die Frage, was in diesen Zusammenhängen näher unter dem Begriff der Bildung zu verstehen ist. Wie es die Wortgeschichte bereits nahelegt, meint Bildung⁴ grundsätzlich „einer Sache Form und Gestalt“ zu geben bzw. „eine vorgebildete Gestalt nachzubilden“. Das mittelhochdeutsche *bildunge* bedeutet „Abbild“, „Ebenbild“, „Bildnis“, „Gebilde“, „Gestalt“, „Nachbildung“. Seit dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts bezeichnet der Begriff die Prozesse „innerer Bildung“. Im Unterschied zur künstlerischen Gestaltung oder technischen Bearbeitung eines „draußen“ liegenden Materials geht es bei der Bildung des Menschen um die Herausbildung seiner inneren Kräfte bzw. geistigen Vermögen. Dabei wird der Mensch nicht gebildet, sondern bildet sich in der reflexiven Auseinandersetzung mit der Welt selbst.

Bildung wird nach Wulf so vornehmlich als individueller Prozess der Wissensaneignung und als Suche nach Erkenntnis aufgefasst. Über dieses klassische Verständnis hinausgehend legt Wulf seiner Studie einen weiter gefassten Bildungsbegriff zugrunde: „Wir verwenden ... den Begriff der Bildung in einem erweiterten Sinne, der das reflexive Potential der traditionellen Bestimmung des Begriffs beibehält, aber Bildungsprozesse nicht nur als kognitive und evaluative, sondern auch als körperliche und soziale Prozesse versteht“ (Wulf/Zirfas 2004c, 361).

Wird in der Studie von Bildung in (schulischen) Ritualen gesprochen, ist damit weniger die intellektuelle Aneignung curricularer Inhalte gemeint als vielmehr der sich über sinnliche Erfahrungen vollziehende Erwerb von praktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, gerade auch außerhalb des Unterrichts.

Für die Entwicklung dieses praktischen Wissens sind Wiederholungen unerlässlich. Rituale beziehen sich auf vorausgehende Muster, die sie in jeder Aufführung nachbilden und neu hervorbringen. Sie enthalten insofern Elemente der Nachahmung, sie sind mimetisch. Da Rituale fast immer in sozialen Beziehungen vollzogen werden, spricht Wulf von sozialer Mimesis.

Mimetische Prozesse richten sich vor allem auf andere Menschen. In ihnen nehmen Kinder und Jugendliche auf die Personen Bezug, mit denen sie zusammenleben: Eltern, Geschwister, Bekannte, Mitschüler, Lehrer usw. „Kinder beziehen sich auf Eltern, Verwandte und andere Erwachsene wie Lehrer und Lehrerinnen und wollen wie die Menschen werden, auf die sich ihr Begehren richtet. In diesen auf Vorbilder und Modelle bezogenen mimetischen Prozessen bringen sie sich selbst hervor und entwickeln ihre Individualität und Einmaligkeit. Ohne einen solchen Bezug auf andere Menschen könnten sich Kinder weder als Individuen noch als soziale Wesen entwickeln“ (Wulf 2008a, 75).

Dass der Mensch die Kultur stets in sozialen Beziehungen und in großen Teilen durch Nachahmung lernt, betonte Ende der 1960er Jahre bereits der Kieler Erziehungswissenschaftler Werner Loch in seinem kulturanthropologischen Modell der Erziehung. Nach Loch lernt der Mensch die Kultur stets in irgendeiner Weise von oder gemeinsam mit anderen Menschen. Auch das *Lernen durch Erfahrung* vollzieht sich für ihn in der Regel in einem sozialen Kontext und nicht „in einsamen Handlungen“. Die „Kultur als Lebenswerkzeug des Menschen (fordert) besonders vom menschlichen Nachwuchs die Fähigkeit, von den Menschen zu lernen, in deren Gruppe er aufwächst und mit denen er zusammenlebt bzw. die ihm kulturelle Instrumente zur Verfügung stellen“ (Loch 1968, 174).

Keineswegs darf das mimetische Lernen als ein bloßer Vorgang der Anpassung an vorgegebene Muster und in der Folge gewissermaßen als ein „mechanisches“ Wiederholen oder Kopieren verstanden werden; nach Wulf stellt es vielmehr einen kreativen Prozess dar, in dem in der nachahmenden Bezugnahme auf andere Personen und Gegenstände eine „Erweiterung der Weltsicht, des Handelns und Verhaltens erfolgt“ (vgl. Wulf 2007, 91). Nachahmendes Lernen ist produktiv. Der Vorgang des sich Angleichens und „Ähnlich-Machens“ stellt eine aktive und schöpferische Leistung des nachahmenden Subjekts dar. Im mimetischen Lernen erwerben die an Ritualen beteiligten Kinder ein praktisches Wissen, das für ihr soziales und praktisches Handeln konstitutiv ist.

Auch die Prozesse mimetischen Lernens sollen kurz an einem Beispiel aus der bereits angeführten Studie aus dem Jahr 2001 verdeutlicht werden (vgl. Wulf 2001b, 325 ff.).

Eine Gruppe acht- bis zwölfjähriger Mädchen setzt sich im Rahmen einer schulischen Projektwoche das Ziel, den „Mambo No. 5“ von Lou Bega am Tag der Präsentation der Projekte aufzuführen. Zu diesem Zweck lesen sie den Text des Songs, übersetzen ihn und üben mit Bezug auf den zu ihm gehörenden Videoclip die vorgegebenen Tanzbewegungen ein. In diesem umtanzen und umwerben mehrere attraktive junge Frauen den deutsch-afrikanischen Sänger in den Rhythmen des Mambo. In zahlreichen Übungen haben die Mädchen ihre Bewegungen einstudiert und dabei die Erfahrung gemacht, dass keine Wiederholung die gleiche Bewegung hervorbringt.

Bei jeder dieser Wiederholungen vollzieht sich ein komplexer mimetischer Prozess, wie Wulf deutlich macht: „Wenn die Mädchen eine Tanzbewegung machen, nehmen sie gleichsam einen Abdruck von der Welt, für die diese Bewegung steht; indem sie diese vollziehen, gestalten sie diese und ihr Verhältnis zu der Welt, für das diese Bewegung steht. In der Hervorbringung der Bewegung machen die Mädchen sowohl die Bewegung als auch die in ihr repräsentierte Welt zu einem Teil ihrer selbst. Desgleichen werden sie bei dem Vollzug der Bewegung von dieser ergriffen und durch die Welt, für die sie steht, geformt“ (ebd. 332).

Beim Eintrainieren der Tanzbewegungen greifen die Schülerinnen auf motorische Fähigkeiten zurück, die sie in früheren Lebensabschnitten (beispielsweise in Kinderspielen) erlernt haben und die sie jetzt in gewissem Sinne „abrufen“ und aktualisieren. Gleichzeitig werden bei den Schritzübungen auch neue Bewegungsabläufe gelernt, deren Aneignung sich später in anderen Zusammenhängen (etwa bei anderen sportlichen Aktivitäten) als hilfreich erweisen wird.

Begreift man mit Wulf „*Gesten als signifikante Bewegungen des Körpers*“, kann man die abschließende Aufführung des Mambo durch die Mädchen auch als eine Geste interpretieren, mit der sie allen deutlich machen wollen, dass sie sich auf dem Weg befinden, junge Frauen zu werden. Die Mädchen inszenieren diesen Übergang und machen ihn in spielerischer Form vor den Zuschauern der Darbietung öffentlich (vgl. ebd., 334).

Wissenschaft und Profession

Die vorangehenden Ausführungen zu den Forschungsergebnissen der „Berliner Ritualstudie“ lassen deutlich werden, welche zentrale Bedeutung Rituale und Ritualisierungen in Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen haben.

Auf den ersten Blick könnte man meinen, die Ergebnisse fundierten in gewissem Sinne die stärker anwendungsorientierten Publikationen zu dem Thema „Rituale und Schule“, in denen für gewöhnlich ja auf die Notwendigkeit und die Chancen von Ritualen in der Schule aufmerksam gemacht wird und häufig zahlreiche Beispiele zur Ritualisierung der Schulzeit vorgestellt werden. Der nähere Blick indes

erweist, dass die Ergebnisse mindestens in gleichem Maße Schwachstellen und Unzulänglichkeiten dieser Ratgeberliteratur sichtbar werden lassen. So muss mit Bezug auf die Studie festgestellt werden, dass ein beträchtlicher Teil dieser Literatur durch eine verengte, funktionalistische Sichtweise der Rituale gekennzeichnet ist:⁵ Nur allzu häufig werden Rituale als bloße Mittel aufgefasst, deren jeweilige Wirkung relativ genau angegeben und damit auch vorausgesagt werden kann. Als solche können sie von den Lehrkräften zur Erreichung bestimmter pädagogischer Ziele bewusst eingesetzt werden. In diesem Verständnis zählen die Rituale dann zu dem Fundus wertvoller „Tipps, Tricks und Kniffe“ des Lehrers, die ihm „den Unterrichtsalltag deutlich stressfreier und effektiver machen“ sollen (vgl. Greiner 2011). Entsprechend mangelt es bei den auf die Praxis ziellenden Veröffentlichungen zum Thema nicht an Rezeptsammlungen schulischer Rituale.

Darüber hinaus findet in dieser Literatur der neben der institutionellen und unterrichtlichen Struktur bestehende Interaktions- und Handlungszusammenhang der Schülerinnen und Schüler so gut wie keine Beachtung (vgl. Wagner-Willi 2005, 11). Dementsprechend kommt die Vielzahl an rituellen Praktiken, die von den Kindern und Jugendlichen selbst innerhalb des schulischen Rahmens entwickelt und aufgeführt werden, nicht in den Blick. Die Frage, welche pädagogische Bedeutung diesen rituellen Handlungsmustern in der Schule zukommt, stellt sich damit erst gar nicht. Diese perspektivische Begrenzung betrifft die ganztagig arbeitenden Schulen in besonderem Maße, in denen die künstlerische, sportliche und spielerische Betätigung der Kinder und Jugendlichen in offenen und/oder gebundenen Freizeitaktivitäten neben der Teilnahme am Fachunterricht ja einen großen Raum einnimmt.

Neben diesen Anmerkungen zur Ratgeberliteratur ist schließlich auf folgenden grundsätzlichen Aspekt hinzuweisen: Das neuerliche Interesse an Ritualen in der Pädagogik darf nicht dazu führen, dass man hinter ein bereits erreichtes kritisches Niveau ihnen gegenüber zurückfällt. Es wäre verfehlt, die vielseitige Ritualkritik der letzten Jahrzehnte (auch die aus der Zeit der Bildungsreform um 1970 herum) mit dem pauschalen Urteil abtun zu wollen, sie sei größtenteils einseitig und ideologisch geprägt gewesen. Auf die Notwendigkeit und die Chancen schulischer Rituale aufmerksam zu machen, kann und darf deshalb nicht bedeuten, über deren Kehr- bzw. Schattenseite hinwegsehen zu wollen. Wie im religiösen und politischen Kontext sind Rituale auch im pädagogischen Zusammenhang oftmals verwendet worden als Mittel zur Disziplinierung, Indoktrination und Manipulation. Insofern muss in der Pädagogik das Wissen um die produktive Seite von Ritualen stets mit der Einsicht in die bedrohliche Seite von Ritualen zusammengehen.

Insgesamt ist deutlich geworden, dass die noch relativ junge erziehungswissenschaftliche Ritualforschung in den zurückliegenden Jahren bemerkenswerte Erkenntnisse zu dem Themenkomplex „Rituale, Lernen, Erziehung“ vorgelegt hat, die auch für die

Beantwortung der Frage nach der pädagogischen Bedeutung des Zusammenhangs von Ritualen und Schule von großer Bedeutung sind. Gleichwohl hat die sich in praktischer Perspektive mit dem Thema befassende Diskussion diese Ergebnisse bisher nur wenig berücksichtigt. Um der „Sache“ willen muss diese gewissermaßen parallel zum wissenschaftlichen Diskurs verlaufende Diskussion stärker als bisher die in der Allgemeinen Pädagogik und Pädagogischen Anthropologie gewonnenen ritualtheoretischen Erkenntnisse beachten und aufgreifen. Nur so wird man ihr zukünftig nicht mehr vorwerfen können, sie werde in ihrer verengten Sichtweise sowohl der Komplexität des heterogenen „Sinn-Raumes“ Schule als auch der des rituellen Geschehens selbst nur partiell gerecht. Nur so werden ihre auf die Praxis hin ausgerichteten Überlegungen und Vorschläge hinlänglich theoretisch fundiert sein. Nur auf diese Weise wird sie ihre spezifische Aufgabe erfüllen: An der Schnittstelle von wissenschaftlicher Erkenntnis und Professionswissen eine produktive Hinüberbildung von jener zu dieser Wissensform hin zu leisten.

Anmerkungen

- 1 Wichtige Veröffentlichungen zur Thematik in Auswahl sind: Wolfgang Alberts/Doris Bosch/Norbert Schier (1991): Schule formen durch Rituale. Wege zur Entwicklung von Orientierung und Geborgenheit. Essen; Gunter Gebauer/Christoph Wulf (1998): Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek; Michael Göhlich (2004): Rituale und Schule. Anmerkungen zu einem pädagogisch bedeutsamen Zusammenhang. In: 2. Beiheft der ZfE. 7 (2004), S. 17-28; Felix Greiner (2011): Methoden, Tricks und Kniffe für den täglichen Unterricht. Klassenführung, Rituale, Aktivierung, Rhythmisierung und Disziplin. Augsburg; Annemarie von der Groeben (*2009): Rituale in Schule und Unterricht. Hamburg; Astrid Kaiser (*2010): 1000 Rituale für die Grundschule. Baltmannsweiler; Ulrike Lichtinger (2010): Ritual im Wandel. Zur Bedeutung von Veränderungsprozessen in schulischen Ritualen. Regensburg; Susanne Petersen (2001): Rituale für kooperatives Lernen in der Sekundarstufe I. Berlin; Susanne Petersen (*2007): Rituale für kooperatives Lernen in der Grundschule. Berlin; Alfred Schäfer/Michael Wimmer (Hg.) (1998): Rituale und Ritualisierungen. Opladen; Herbert Sustek (1996): Rituale in der Schule. Donaauwörth; Monika Wagner-Willi (2005): Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht. Wiesbaden; Michael Wermke (Hg.) (*2000): Rituale und Inszenierungen in Schule und Ritual. Münster [u.a.]; Christoph Wulf (1997): Ritual. In: Christoph Wulf (Hg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim/Basel, S. 1029-1037; Christoph Wulf [u.a.] (2001): Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen; Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hg.) (2004): Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule. (2. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2004). Wiesbaden; Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hg.) (2004): Die Kultur des Rituals. Inszenierungen – Praktiken – Symbole. München; Christoph Wulf/Jörg Zirfas (2004): Performativität, Ritual und Gemeinschaft. Ein Beitrag aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. Heidelberg; Christoph Wulf [u.a.] (2004): Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden; Christoph Wulf [u.a.] (2007): Lernkulturen im Umbruch. Rituale Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend.

- Wiesbaden; Christoph Wulf (2008): *Rituale im Grundschulalter: Performativität, Mimesis und Interkulturalität*. In: ZfE. 11 (2004), S. 67-83; Christoph Wulf (2008): *Rituale*. In: Herbert Willems (Hrsg.): *Lehr(er)buch Soziologie*. (Bd. 1.) Wiesbaden, S. 331-349.
- 2 Vgl. Wulf 2008a, S. 70; Von den verschiedenen Forschungsprojekten, die sich mit Ritualen im Kontext von Erziehung und Bildung befassen, sei in diesem Zusammenhang die von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanzierte „Berliner Ritualstudie“ eigens erwähnt. In dieser im Sonderforschungsbereich „Kulturen des Performativen“ an der Freien Universität Berlin durchgeführten Studie wurde die Bedeutung von Ritualen in Prozessen der Erziehung, der Bildung und des Lernens in den vier Sozialisationsfeldern „Familie“, „Schule“, „Peer-Gruppen“ und „Medien“ untersucht (Näheres hierzu bei Wulf 2008a, S. 68).
 - 3 Unter Ritualisierungen werden hier Interaktions- und Handlungsformen verstanden, „die noch keine konventionalisierte und standardisierte Formung erfahren haben und deren ritueller Gehalt den Interakteuren selbst nicht bewusst ist“ (Göhlich/Wagner-Willi 2001, S. 119).
 - 4 Vergleiche zu den Ausführungen zum Bildungsbegriff Dörpinghaus/Uphoff 2011, S. 59 ff. und Wulf 2004b, S. 9.
 - 5 Zur Kritik einer solchen funktionalistischen Betrachtungsweise vergleiche Wulf 2004b, S. 10 und Wagner-Willi 2005, S. 11.

Literatur

- Alberts, Wolfgang/Bosch, Doris/Schier, Norbert (1991): *Schule formen durch Rituale. Wege zur Entwicklung von Orientierung und Geborgenheit. Konzepte und Arbeitshilfen*. Essen
- Bellinger, Andréa/Krieger, David J. (Hrsg.) (2008): *Ritualtheorien. Ein einführendes Handbuch*. Wiesbaden
- Bohlen, Ilona (2005): *Rituale im Grundschulunterricht*. Oldenburg
- Bühler, Hans (1996): *Riten und Rituale – cui bono?* In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 19. Jg., Heft 4, S. 2-5
- Butters, Christel (1996): *Die Kraft der Rituale*. München
- Dörpinghaus, Andreas/Uphoff, Ina K. (2011): *Der Grundbegriff Bildung*. In: Andreas Dörpinghaus/Ina K. Uphoff: *Grundbegriffe der Pädagogik*. Darmstadt, S. 56-95
- Dücker, Burckhard (2007): *Rituale. Formen – Funktionen – Geschichte. Eine Einführung in die Ritualwissenschaft*. Stuttgart
- Friebertshäuser, Barbara (2004): *Ritualforschung in der Erziehungswissenschaft. Konzeptionelle und forschungsstrategische Überlegungen*. In: Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hrsg.): *Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule*. (2. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2004). Wiesbaden, S. 29-45
- Göhlich, Michael/Wagner-Willi, Monika (2001): *Rituelle Übergänge im Schulalltag – Zwischen Peergroup und Unterrichtsgemeinschaft*. In: Wulf, Christoph u.a.: *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Opladen, S. 119-204
- Göhlich, Michael (2004): *Rituale und Schule. Anmerkungen zu einem pädagogisch bedeutsamen Zusammenhang*. In: Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hrsg.): *Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule*. (2. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2004). Wiesbaden, S. 17-28
- Greiner, Felix (2011): *Methoden, Tricks und Kniffe für den täglichen Unterricht. Klassenführung, Rituale, Aktivierung, Rhythmisierung und Disziplin*. Augsburg
- Grimes, Ronald (2008): *Typen ritueller Erfahrung*. In: Andréa Bellinger/David J. Krieger (Hrsg.): *Ritualtheorien. Ein einführendes Handbuch*. Wiesbaden, S. 117-133
- Groebe, Annemarie von der (Hrsg.) (2009): *Rituale in Schule und Unterricht*. Hamburg

- Groeben, Annemarie von der (⁴2009): Zur Einführung. In: Annemarie von der Groeben (Hrsg.): *Rituale in Schule und Unterricht*. Hamburg, S. 7-9
- Hüsten, Gisela/Gruber, Irene/Winkler-Menzel, Regina (²2007): *Hilfreiche Rituale im Grundschulalltag. Erprobte Ideen und praktische Tipps. Klasse 1-4*. München [u.a.]
- Jürgens, Eiko (1998): Die Wiederentdeckung von Ritualen. Die Bedeutung von Ritualen für Kinder. In: *Grundschulmagazin*, 13. Jg., S. 39-42
- Kaiser, Astrid (⁷2010): *1000 Rituale für die Grundschule*. Baltmannsweiler
- Loch, Werner (1968): Enkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik. In: *Bildung und Erziehung*, 21. Jg., S. 161-178
- Oerter, Rolf (1999): Rituale in der Schule. Ein notwendiger Bestandteil von Schulkultur. In: *Praxis Schule* 5-10, 10. Jg., Heft 4, S. 6-8
- Petersen, Susanne (2000): *Rituale machen Schule. Gemeinschaft erleben im Schulalltag*. München
- Petersen, Susanne (2001): *Rituale für kooperatives Lernen in der Sekundarstufe I*. Berlin
- Pfeiffer, Karin (³2006): *Rituale der Stille. Ruhe und Lernbereitschaft in der Schulklasse*. Düren
- Platvoet, Jan (⁴2008): Das Ritual in pluralistischen Gesellschaften. In: Andréa Bellinger/David J. Krieger (Hrsg.): *Ritualtheorien. Ein einführendes Handbuch*. Wiesbaden, S. 173-190
- Riegel, Enja (1994): Rituale. Oder: Die Kultur des Zusammenlebens. In: *Pädagogik*, 46. Jg., Heft 1, S. 6-9
- Risse, Erika (1995): *Rituale in der Schule. Wahrnehmungen und Überlegungen*. Neuwied
- Risse, Erika (2007): Rituale. Stabilisatoren im Schulalltag. In: *Pädagogische Führung*, 18. Jg., Heft 1, S. 10-12
- Sattler, Stephan (2007): *Rituale im Grundschulunterricht*. Landau
- Schäfer, Alfred/Wimmer, Michael (Hrsg.) (1998): *Rituale und Ritualisierungen*. Opladen
- Schefer-Victor, Gustava (2000): Rituale in der Schule. Über Differenzen und symbolische Gemeinsamkeiten. In: Jörg Schlömerkemper (Hrsg.): *Differenzen. Über die politische und pädagogische Bedeutung von Ungleichheiten im Bildungswesen*. (6. Beiheft der Zeitschrift *Die Deutsche Schule* 2000) Weinheim, S. 147-158
- Schulz, Ursula (2002): Kleine Selbstverständlichkeiten – und doch so wichtig! Rituale in der Schule. In: *Pädagogik*, 54. Jg., Heft 4, S. 12-13
- Schweizer, Ursula (2007): Rituale im Unterricht fördern Konzentration und gegenseitigen Respekt. In: *Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde*, 36 Jg., Heft 4, S. 14-16
- Steffensky, Fulbert (⁴2009): Rituale als Lebens-Inszenierungen. In: Annemarie von der Groeben (Hrsg.): *Rituale in Schule und Unterricht*. Hamburg, S. 97-104
- Susteck, Herbert (1996): *Rituale in der Schule*. Donauwörth
- Susteck, Herbert (1997): Rituale im Schulalltag. In: *Realschule in Deutschland*, 105. Jg., Heft 2, S. 12-17
- Wagner-Willi, Monika (2005): *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. Wiesbaden
- Wermke, Michael (Hg.) (²2000): *Rituale und Inszenierungen in Schule und Unterricht*. Münster [u.a.]
- Wimmer, Michael/Schäfer, Alfred (1998): Einleitung: Zur Aktualität des Ritualbegriffs. In: Alfred Schäfer/Michael Wimmer (Hrsg.): *Rituale und Ritualisierungen*. Opladen, S. 9-47
- Wulf, Christoph (1997): Ritual. In: Christoph Wulf (Hrsg.): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*. Weinheim/Basel, S. 1029-1037
- Wulf, Christoph u.a. (2001): *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Opladen
- Wulf, Christoph (2001a): Einleitung. In: Christoph Wulf u.a.: *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Opladen, S. 7-17
- Wulf, Christoph (2001b): *Rituelles Handeln als mimetisches Wissen*. In: Christoph Wulf [u.a.]: *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Opladen, S. 325-338

- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2004a): Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule. (2. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2004). Wiesbaden
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2004b): Editorial. In: Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hrsg.): Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule. (2. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2004). Wiesbaden, S. 5-7
- Wulf, Christoph (2004a): Die innovative Kraft von Ritualen in der Erziehung. Mimesis und Performativität, Gemeinschaft und Reform. In: Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hrsg.): Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule. (2. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2004). Wiesbaden, S. 9-16
- Wulf, Christoph u.a. (2004): Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden
- Wulf, Christoph (2004b): Einleitung: Bildung in schulischen, religiösen und jugendkulturellen Ritualen. In: Christoph Wulf u.a.: Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden, S. 7-19
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2004c): Bildung im Ritual. Perspektiven performativer Transritualität. In: Christoph Wulf u.a.: Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien. Wiesbaden, S. 359-382
- Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2004d): Performative Welten. Einführung in die historischen, systematischen und methodischen Dimensionen des Rituals. In: Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hrsg.): Die Kultur des Rituals. Inszenierungen, Praktiken, Symbole. München, S. 7-46
- Wulf, Christoph (2007): Mimetisches Lernen. In: Michael Göhlich/Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim/Basel, S. 91-101
- Wulf, Christoph (2008a): Rituale im Grundschulalter: Performativität, Mimesis und Interkulturalität. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11. Jg., Heft 1, S. 67-83
- Wulf, Christoph (2008b): Rituale. In: Herbert Willems (Hrsg.): Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. (Bd. 1.) Wiesbaden, S. 331-349
- Ziehe, Thomas (1987): Für inszenierte Ereignisse und gegen die symbolische Verödung der Schule. In: Pädagogische Beiträge, 38. Jg., Heft 7/8, S. 16-19
- Zimmermann, Peter (2004): Schulische Sozialisation über Rituale. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. In: Peter Zimmermann: Grundwissen Sozialisation. Wiesbaden, S. 135-139

Kerstin Rogger

Ansprechende Lernatmosphäre im Schulbau schaffen: Raum, Farbe, Material, Licht und Akustik

Schulbau

Das Leben in einem Schulbau soll zum Erlebnis werden!

- Schulbauten sind gebaute Umwelten. Sie stellen die Rahmenbedingungen für nachhaltiges Lernen. So können bestimmte schulische Raumstrukturen unterschiedliche Atmosphären erzeugen und dabei Ausprägungen von Interaktionen und Aggressionen begünstigen oder erschweren. Schule ist somit weit mehr als nur eine „Behausung“ von Unterricht, Schule ist ein Lern- und Lebensort für Kinder. Und das muss das Stichwort für eine Architektur sein, die Schule nicht als einen maschinellen Betrieb definiert, in dem Lernen auf Knopfdruck und in schön hintereinander aufgereihten Sitzreihen stattfindet.
- Schulen sollen ansprechende und anregende Umgebungen sein, denn nur ein Gebäude, welches Anreiz zum Lernen gibt, kann zu dauerhafter Leistungsbeurteilung und nachhaltiger Lernfähigkeit führen. Die ästhetische Gestaltung des Schulalltags muss somit mit Nachdruck ausgeführt werden. Denn wenn Umwelt, auch gebaute Umwelt, Erlebnisse bewirken soll, dann muss sie zuvor die Kraft haben „einzudrücken“, also über das Potenzial verfügen, Eindruck zu hinterlassen. Wenn Lernumwelten nicht „einzudrücken“ vermögen, dann ist die Nachhaltigkeit des Lernens gefährdet.
- Heranwachsende begreifen ihre Umgebung mit allen Sinnen. Die Entwicklung der sensorischen Bereiche im Gehirn ist von der Stimulation der Sinne abhängig. Je interessanter und anregender die Umwelt, umso besser. Das Schulgebäude soll mit allen Sinnen erfahrbar sein, denn eine reizarme Umwelt ist eine ermüdende Umwelt. Raum, Farbe, Material, Licht und Akustik stellen in diesem Zusammenhang wichtige Gestaltungsmittel dar und können effektiv eingesetzt eine anregende und nachhaltige Lernatmosphäre erschaffen.

Raum

*Der Raum setzt die Bedingungen, nicht der Mensch!
Er zwingt zur Anpassung, nicht der Mensch wird je in der Lage sein,
den Raum zur Anpassung zu zwingen!*

Der Mensch lebt in Wechselwirkung mit dem Raum. Er benötigt ein Dach über dem Kopf, eine schützende Struktur. Kinder haben schon sehr früh Spaß am „Häuserbauen“. Ob mit Karton, Decken, Regenschirmen oder Tüchern bis hin zum Baumhaus, es fällt ihnen immer wieder etwas Neues ein. In ihren „Häusern“ können sie sich verstecken, Erwachsene haben Eintrittsverbot. Sie sind ihr Schlupfwinkel, eine schützende Höhle, ein Ort zum Alleinsein, ein Spielraum für eine kleine Gruppe ... Auch in der Schule sollte diesem Bedürfnis Rechnung getragen werden. Die Schule soll den Kindern ein zweites Zuhause sein, denn „wer in der Schule nicht behaust ist, der lebt entfremdet“ (Otto Herz 1996).

Ein angemessen großer, auffallender und einfach auffindbarer Eingang öffnet sich ins Schulgebäude hinein. Unterschiedliche Raumqualitäten schaffen unterschiedliche Atmosphären. Gemeinschaftsräume wie Aula und Bibliothek bilden das Zentrum, Pausen- und Gangzonen bieten wichtige Bewegungsflächen. Überall im öffentlichen Schulraum soll es Nischen und Ecken geben, sogenannte „Zwischenräume“, die intime Räume schaffen. Kinder haben das Bedürfnis, sich zu verstecken, einmal nicht im Mittelpunkt zu sein. In einem gleichmäßig ausgestatteten, überschaubaren Raum ist dies nicht möglich.

Ein Zwischenraum entsteht durch „ver-rückte“, verdrehte und verschobene Klassen- und Gruppenräume. Zwischenräume entstehen im Foyer, welches mit Möbeln bestückt und dadurch in Inseln unterteilt wird. Ein Zwischenraum kann aber auch eine Nische im Gang sein, eine Ecke zwischen zwei Räumen. Oder der Raum unter der Treppe, der zum Versteckspielen verführt. Ein Zwischenraum ist eine Nische, wo Kinder hin und wieder ihre Ruhe finden können. Und da jeder Teil der Schule und jede Ebene wieder ganz andere Nischen bereitstellt, fördern Zwischenräume die Orientierung. Kinder, die im Gegensatz zu den Erwachsenen weg- und nicht zielorientiert sind, lieben Nischen und Ecken. Diese erzeugen Spannung, verleihen einem Ort einen Hauch von Abenteuer und Spaß. Zwischenräume sind Momente „da-zwischen“! Zwischenräume „drücken ein“!

Grundlage für die Einrichtung von Räumen ist der kindliche Maßstab. Da nicht alle Kinder einer Klasse gleich entwickelt sind, ergibt sich eine durchschnittliche Körpergröße. Um den Bedürfnissen aller Kinder nachzukommen, bedarf es nicht standardisierter, sondern individuell verstellbarer Möbel. Die Stühle und Tische sollten optimal an die kindliche Größe angepasst werden, sonst entwickeln sich Unwohlsein und Haltungsfehler. Die starren Schulbänke von früher gibt es glücklicherweise nicht mehr. Nicht glatte, sterile, kalte und

unzerstörbare Möbel, sondern eine leichte, variable und stapelbare Einrichtung ist erwünscht. Die ergonomischen Möbel von heute entspannen die Muskulatur. Sie rauben dem Körper keine wertvolle Energie, die für die geistige Leistung des Lernens gebraucht wird.

Die Höhe der Türgriffe, Lichtschalter, Geländer und Fensterbrüstungen soll sich ebenfalls am kindlichen Maßstab orientieren. Dies erhöht die Sicherheit im Gebäude, ist förderlich für die Gesundheit und fördert die kindliche Unabhängigkeit und Selbstständigkeit. Kinder wollen selbst entscheiden und sich eigenständig ohne ständige Bevormundung zurechtfinden. In einem Umfeld, in dem sich die Kinder zurechtfinden, entwickeln sie Vertrauen und verspüren Wohlbefinden.

Wichtig ist, dass im Schulgebäude keine Miniaturwelt geschaffen wird. Auch der Erwachsenenmaßstab muss berücksichtigt werden. Kinder müssen sich mit Gegenständen der Erwachsenenwelt auseinandersetzen, damit sie in sie hineinwachsen können.

Die am häufigsten verwendete Form in Schulgebäuden ist das Rechteck und das Quadrat. Dies bringt Vorteile in der Bauphase, erleichtert die Herstellung von Einrichtungsgegenständen und verbessert die Nutzungsmöglichkeiten. Und auch wenn das Rechteck in seiner Form nichts mit der organischen Gestalt des Menschen gemeinsam hat, so können durch eine sinnvolle Gestaltung und Farbe, Material, Licht und Akustik attraktive Lernlandschaften entstehen.

Diese Lernlandschaften müssen mehrere Möglichkeiten von Raumkonstellationen bereitstellen. Wichtig ist, dass jeder Schüler, jede Schülerin einen eigenen Arbeitsplatz hat, um sich auf eine Aufgabe konzentrieren zu können. So soll es ansprechende persönliche Einzelarbeitsplätze geben, die Rückzug ermöglichen. Sobald die Zurückgezogenheit unproduktiv geworden ist, wenn der Schüler, die Schülerin nicht mehr weiter weiß und auf den Rat der anderen angewiesen ist, so wird er, wird sie sich zu einer Gruppe gesellen. Einzel- und Teamarbeit sollen nebeneinander ablaufen können. Und des Weiteren braucht es Raum für Versammlungen, an denen alle Schülerinnen und Schüler teilnehmen können.

Multifunktionale und flexible Klassenzimmer sind notwendig. Klassenräume können so angelegt sein, dass danebenliegende Räumlichkeiten hinzugeschaltet werden können. Oder der Raum ist an sich groß genug, so dass Nischen, Einzel- und Gruppenarbeitsplätze darin Platz finden. Diese Räume sollen durch einfache architektonische Strukturen und mit wenig Kraftaufwand in verschiedene Bereiche unterteilbar sein oder durch differenzierte Raumstrukturen intimes Arbeiten ermöglichen. Die Möblierung selbst kann sich als Raumteiler einsetzen lassen. Schwere und fix platzierte Schränke eignen sich dafür nicht, wohl aber mobile Schränke und beidseitig nutzbare Regale. Mit einfachen Mitteln wie mit einem kuscheligen Sofa kann beispielsweise eine intime Lesecke entstehen. Das Einbauen eines Podestes bietet ebenfalls Raum für Rückzug oder Gruppenarbeit. Es grenzt sich von der Klasse durch einen kleinen Höhenunterschied ab und ist somit ein

nahezu selbstständiger Bereich. Um die Atmosphäre noch intimer und heimeliger zu gestalten, kann man Textilien von der Decke abhängen. Das nimmt Höhe und fördert das Gefühl von Geborgenheit.

Kinder wollen die Ergebnisse ihres Schaffens präsentieren, da sie stolz darauf sind und da sie wollen, dass auch andere sich daran erfreuen. Schule soll ein Ausstellungsort schulischer Werke sein. An den Wänden im Flur kann es Vitrinen geben, um Arbeiten auszustellen, oder Pinnwände, um Zeichnungen aufzuhängen. Dadurch bekommt die Schule Farbtupfer, deren Schöpfer die Schülerinnen und Schüler selbst waren. Kinder haben ein Bedürfnis nach Gestaltung, Mitgestaltung und Umgestaltung. Je weniger die Kinder durch allzu strenge Vorgaben eingeschränkt werden, umso mehr entwickeln sich ihre kreativen Kräfte. „Kinder sind Künstler. Künstler brauchen Freiräume, sonst verkümmert, sonst verkrüppelt ihre Kunst. Künstler brauchen Gestaltungsrechte, sonst will ihre Gestaltungskraft sich nicht recht entfalten.“ (Otto Herz 1996)

In der Lernlandschaft der Schule soll nicht alles festgelegt sein. Schule soll ein Raum sein, der viele Möglichkeiten offen lässt, und Umgestaltung zulässt.

Farbe

Die Basis für die Öffnung der Sinne ist ein reizvolles Umfeld.

Farben haben eine starke Ausdruckskraft. Sie liefern eine Möglichkeit des Unterscheidens. Bauliche Formen gewinnen durch Farbe an Attraktivität und werden in ihrem Zusammenhang hervorgehoben. Farbe ist aber weit mehr als eine ästhetische Aussage, sie ist Teil lebenserhaltender Vorgänge. Sie ist Bestandteil der Umwelt und damit Teil der Bedingungen, unter denen der Mensch lebt und erlebt. Farbe ist ein elementarer Bestandteil unserer visuellen Wahrnehmung. Der Mensch orientiert sich neben anderen Sinneswahrnehmungen mittels optischer Signale und lernt durch visuelle Botschaften. Wir sehen Farben mit den Augen, denn sie entstehen erst im Zusammenspiel mit Licht. Und sie besitzen eine Energie, die wir durch die Haut aufnehmen. Farben wirken auf uns ein und sprechen unsere Gefühle an.

Eine sinnvolle Farbergonomie sucht den Ausgleich zwischen extremen Wahrnehmungszuständen. Durch subtile Stimulation überwindet sie einerseits Monotonie und andererseits Reizüberflutung und schont dadurch Augen und den gesamten Organismus. Ergonomische Farbgestaltung fördert und präzisiert die Wahrnehmung, denn sie schafft Ordnung, leistet Orientierungshilfe, fördert die Konzentration und verringert Fehlleistungen. Des Weiteren begünstigen bestimmte Farben das Wohlbefinden und steigern die Motivation.

Ein Raum kann durch seine Farbgestaltung eine individuelle Atmosphäre erhalten. Farbkonzepte entscheiden darüber mit, inwieweit die räumlichen Rahmenbedingungen von Schulgebäuden und -räumen zu anregungsreichen, fördernden

Lern- und Lebenswelten beitragen, Identifikation und Wohlbefinden ermöglichen, individuelle und soziale Entwicklungsprozesse sowie pädagogisches Verhalten und Handeln unterstützen.

Ein Schulhaus sollte eine insgesamt lichte, freundliche und warmtonige Grundstimmung ausstrahlen, die Sicherheit und Vertrauen vermittelt. Große Farbflächen wie die Innenwände der Schule und der Klassenräume stellen den Hintergrund dar, der dem Raum eine gewisse Atmosphäre verleiht. Deshalb sollten die Wände einfarbig und neutral sein. Kleinere Möbel und Einrichtungsgegenstände wie Garderobenhaken, Papierkorb, Pinnwand usw. können hingegen auch mit kräftigen Farben versehen werden. Sie sollten sogar farbiger und bunter als der Hintergrund sein, weil kräftige Farben vor einem neutralen Hintergrund besser zur Geltung kommen. Deckende Lackfarben können auf den Betrachter eine teils starke Wirkung haben, verhindern aber die Sichtbarkeit des darunterliegenden Materials. Für Materialien, die durch ihre Haptik interessant sind, eignen sich die zarteren Lasuren, die die Struktur erkennbar machen.

Die Auswahl der Farben soll immer im Hinblick auf die Funktion des Raumes erfolgen. Die Farbgestaltung des Klassenzimmers verlangt eine gewisse Zurückhaltung. Denn je länger man sich in einem Raum befindet, umso leichter und feiner sollen die Farben sein, je kürzer man sich in einem Raum aufhält, umso spezieller und intensiver darf die Farbgestaltung sein.

Material

Erst die Öffnung der Sinne bewirkt das, was wir landläufig als das Lernen begreifen. Bleiben die Sinne geschlossen, gibt es keine Sensibilität, keine Betroffenheit und keine Vielfalt.

Für die Außen- und für die Innenraumgestaltung von Schulen sollten Materialien gewählt werden, die aufgrund ihrer Erlebnisqualität das Raumklima und gleichzeitig auch die Befindlichkeit der Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer günstig beeinflussen. Besonders wichtig sind dabei die haptischen Qualitäten verschiedenster struktur- und texturreicher Materialien, die über den Tastsinn wahrgenommen werden können. Dies führt zu einer Sensibilisierung und Differenzierung und damit auch zur Förderung der haptischen Wahrnehmung des Kindes. Alle sicht- und betastbaren Oberflächen vermitteln nachhaltige Eindrücke und helfen dem Kind, die Umwelt durch begreifendes Tun zu erfahren.

Intelligenz, Geschicklichkeit und Kreativität des Kindes werden über die Sinne ausgebildet. Vielfältige Strukturen beanspruchen die Sinne. Spiegelglatte Böden, Wände und Möbel mögen pflegeleicht und hygienisch sein, doch für die Anregung der Sinne sind sie uninteressant. Stufenlose Bodenebenen, lackiertes Parkett und Kunststoffmöbel bieten keinen Anreiz, führen jedoch zur Ermüdung des Tastsinns,

der mit den anderen Sinnen gekoppelt ist. Monotonie führt zu „Reiz-Leere“, der Mensch liebt aber die Vielfalt. So sollen Fußböden, Innenwände und Möbel abwechselnd aus unterschiedlichen Materialien beschaffen sein. Begriffe wie glatt, rau, rutschig, hart, weich, wellig, regelmäßig, unregelmäßig, eckig, kantig usw. können nirgends so gut erlebt werden wie in der alltäglichen Umgebung.

Ein Schulbau sollte so gestaltet sein, dass die verwendeten Materialien keinen negativen Einfluss auf die Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern haben. Die eingesetzten Materialien sollen Geborgenheit und Sicherheit vermitteln, das Wohlbefinden steigern, zur Sensibilisierung und Anregung der Wahrnehmung beitragen, Konzentration und Kreativität fördern und zum Lernen motivieren. Die Baustoffe sollen den Schüler, die Schülerin fördern, ein heimeliges und wohliges Gefühl vermitteln und das Raumklima positiv beeinflussen. Struktur, Farbe und Geruch sollen inspirieren. Natürliches Holz eignet sich zum Beispiel besonders gut, da es ein haptisch interessantes Material ist, welches durch seinen Geruch positive Assoziationen hervorrufen kann.

In einem Schulgebäude gibt es Bereiche mit verschiedenen Funktionen, die man durch eine differenzierte Materialgestaltung optisch voneinander trennen kann. Geeignet ist eine sinnvolle Kombination von verschiedenen Materialien, die sowohl gute statische und bauphysikalische als auch die Sinne anregende Eigenschaften in sich vereinen.

Licht

„Licht erzeugt Raum.“ (Rudolf Arnheim 2000, S. 305)

Licht ist die Voraussetzung für das Sehen, „ohne Licht können die Augen weder Gestalt noch Farbe, weder Raum noch Bewegung wahrnehmen.[...] Das Licht ist für den Menschen [...] die Voraussetzung für die meisten Tätigkeiten. Es ist das sichtbare Gegenstück jener anderen Lebenskraft, der Wärme“ (Rudolf Arnheim 2000, 297).

Architektur steht in enger Verbindung mit dem Licht. Ohne Licht würde jeder Raum seine Bedeutung und Wirkung verlieren. Werden Gegenstände nicht beleuchtet, bleiben sie unsichtbar. Eine gleichmäßige Ausleuchtung eines Objektes oder eines Raumes hingegen deutet nicht darauf hin, ob die Helligkeit von anderswoher kommt oder ob die Lichtstärke eine Eigenschaft des Objektes selbst ist. Außerdem verhindert eine gleichmäßige Ausleuchtung Schattenbildung. Um den Unterschied zwischen Eigenhelligkeit eines Objektes und Helligkeit der Beleuchtung zu erkennen, ist es besser, weniger Leuchtkörper zu verwenden. Helligkeitsgefälle schaffen Tiefe, und Schatten hebt das Volumen eines Objektes hervor. Er verleiht Objekten die Fähigkeit, Dunkelheit auszusenden. Andererseits verdeckt der Schatten wesentliche Teile eines Objektes und erzeugt scharfe Grenzlinien. Deswegen ist es

ratsam, Lichtquellen in einem sinnvollen Gesamtkonzept zu kombinieren, zum Beispiel eine Hauptlichtquelle und mehrere untergeordnete schwächere Nebenlichtquellen. Dies sorgt für eine für das menschliche Auge angenehme Beleuchtung und für leichte Schatten.

Es gibt natürliches und künstliches Licht verschiedener Qualität. Das natürliche Tageslicht wirkt sich positiv auf das körperliche und psychische Wohlbefinden und auf die Leistung aus. Die Augen sind sowohl mit dem Sehzentrum im Gehirn als auch mit der Hypophyse verbunden. Das ins Auge einfallende Licht beeinflusst die Körpertemperatur, den Stoffwechsel, den Herzschlag, die Gehirntätigkeit und die Hormonproduktion. Licht ist gut für das Gemüt, es hebt die Stimmung, es ist lebensnotwendig. In den 70er-Jahren machten Pädagoginnen und Architekten den Fehler, fensterlose Schulen zu bauen, damit die Schülerinnen und Schüler vom Geschehen außerhalb der Schulmauern nicht abgelenkt würden. Dies hatte aber keine Konzentrationssteigerung zur Folge. Im Gegenteil, es führte zu körperlichen und psychischen Erkrankungen. Ein Raum ohne Fenster, der nur durch künstliches Licht erhellt wird, wirkt kalt und abweisend – im Gegensatz zu einem Raum, in den das Tageslicht aus verschiedenen Himmelsrichtungen eindringen kann.

Tageslicht ist ein kostenloses Baumaterial und sollte im Schulbau ausreichend eingesetzt werden. Die Anordnung und Konstruktion der Fenster soll so sein, dass der natürliche Lauf der Sonne auch im Klassenraum erfahrbar ist. Die Intensitätsschwankungen des Lichts sollen im Innenraum nachvollziehbar sein. Wichtig ist ein inkonstantes Hell-Dunkel-Gefälle im Klassenraum, das die Sinne der Schülerinnen und Schüler provoziert.

Große Fensterflächen und dazu noch jede Menge Kunstlicht führen zur Überreizung und Belastung der Kinderaugen. Verschattungselemente und Vorrichtungen zur Raumverdunkelung müssen vorhanden sein. Großflächig verglaste Klassenräume sind hell und freundlich, sparen Heizenergie durch die natürliche Aufheizung, führen aber manchmal zu großer Hitze, denn Licht erzeugt Wärme. Außen angebrachter Sonnenschutz oder aufgedruckte reflektierende Folien schützen vor Hitze und auch vor Blendung, sollen aber keinesfalls den natürlichen Lichteinfall beeinträchtigen. Eine manuelle Bedienung der Sonnenschutzelemente ermöglicht eine individuelle Einstellung im Klassenraum und selbstverantwortetes Handeln der Kinder.

Sowohl die künstliche als auch die natürliche Beleuchtung in Schulen soll hellere und dunklere Raumbereiche bereitstellen und flexibel nutzbar machen, denn die Neugier und die Lust auf Abenteuer des Kindes verlieren sich in steril kunstvoll gestalteten Lichtwelten. In diesem Sinne muss dem Licht als einem nicht zu unterschätzenden Faktor für die Entwicklung der Wahrnehmung eine größere Bedeutung beigemessen werden, als man dies gewohnt ist zu tun. „Die Intelligenz des Sehens“, wie dies Rudolf Arnheim (2001, 24-59) sagt, muss zum Paradigma einer Architektur werden, die dem Lehren und Lernen einen optimalen Rahmen abzustecken imstande ist.

Akustik

Voraussetzung für einen produktiven Dialog ist intensives Zuhören!

Die Schule hat die Aufgabe, nachhaltiges Lernen zu fördern. Eine Grundlage für das Lernen ist die mündliche Kommunikation, das Miteinandersprechen und Einanderzuhören. Die Höratmosphäre eines Raumes, die der Verständlichkeit und dem Verstehen dienlich ist, ist für das Gelingen von Kommunikation, für die Aneignung von Wissen und für den Erwerb sprachlicher Kompetenz mitverantwortlich. Die Gestaltung des Klassenraumes spielt eine große Rolle. Der Raum ist das Werkzeug des Lehrers, der Lehrerinnen und der Schüler, der Schülerinnen, denn sie verbringen dort einen beträchtlichen Teil ihres Lebens. Eine gute Lernumgebung zeichnet sich durch Sprachverständlichkeit und gute Akustik aus. Akustisch ungünstig gestaltete Klassenräume wirken sich negativ auf das Wohlbefinden, das Lernverhalten und die Leistung der Schülerinnen und Schüler aus. Schlechte Akustik erschwert das Verstehen und führt zu Unruhe. Folglich wird lauter gesprochen, und laute Stimmen sind in einer ohnehin hallenden Umgebung nicht förderlich für die Sprachverständlichkeit.

Hintergrundgeräusche wie Stühlerücken, Füßescharren, Räuspern, Husten, Tuscheln, hinunterfallende Bleistifte usw. bilden eine unangenehme Geräuschkulisse. Diese vermischt sich mit Geräuschen aus anderen Gebäudeteilen und mit dem Lärm, der von außen in das Gebäude eindringt. Aber nicht alle Geräusche, die von außen auf das Gebäude einwirken, können als störender Lärm bezeichnet werden. Naturgeräusche wirken sich positiv aus, Lärm von Verkehr und Landwirtschaft haben hingegen einen negativen Einfluss auf das Wohlbefinden. In diesem Fall schaffen gute schallschützende Fenster Abhilfe. Störende Geräusche aus benachbarten Klassenräumen, Musik-, Werk- und Zwischenräumen werden durch Dämmung der inneren Trennwände, Decken und Türen gemindert. Wichtig ist, dass die räumliche Trennung verschiedener Funktionen bereits in der Entwurfsphase bei der Grundrissgestaltung berücksichtigt wird. Dadurch kann verhindert werden, dass sich laute (Musikraum) und leise bzw. schutzbedürftige Unterrichtsräume (Ruheraum) gegenseitig stören.

In einem geräuschvollen Umfeld müssen sich die Zuhörer mehr konzentrieren, um das Gesprochene zu verstehen. Unter dem Einfluss von Lärm sinken Aufmerksamkeit und Motivation, die Kinder ermüden schneller, bekommen Kopfschmerzen, und von den Informationen wird nur ein kleiner Ausschnitt aufgenommen. Schallereignisse ziehen die Aufmerksamkeit auf sich und stören dadurch die Lernleistung. Die Qualität der Mitteilungen des Vorgetragenen wird reduziert. Langsames Sprechen und monotoner Tonfall sind Gift für einen interessanten und nachhaltigen Unterricht.

Nichtsdestotrotz wird ein Schulraum immer ein Raum sein, wo es etwas lauter zugeht als in einem Raum, in dem nur Erwachsene zugegen sind. Schülerinnen

und Schüler im Kleinkindalter haben in ihrem Mitteilungsbedürfnis eine andere Empfindung von Lautstärke als erwachsene Menschen. Die aktuelle Tendenz, traditionellen Frontalunterricht durch offenen Unterricht zu ergänzen, hat auch Auswirkungen auf die Akustik im Klassenzimmer. Die differenzierte Eigenbeschäftigung und das eigenverantwortliche aktive Arbeiten und Werken in der Gruppe erhöhen den Hintergrundgeräuschpegel merklich. Die Schülerinnen und Schüler sitzen nicht mehr nur still auf ihrem Arbeitsplatz und lauschen den Ausführungen der Lehrerin, des Lehrers. Sie sind selbst tätig, und Aktivität lebt von Geräuschen. Reines Stillarbeiten kann nicht die Lösung sein. Gerade deswegen ist guter Schallschutz unbedingt erforderlich.

Ein gewisses Maß an Schallereignissen ist allerdings notwendig, damit Menschen sich in Räumen orientieren können. Akustische Isolation ist schlecht für das Gleichgewichtsempfinden. Ist hingegen ein Klassenzimmer zu hallend, verwischt die Sprache bei der Übertragung in den Raum, und gleichzeitig nimmt auch der Störgeräuschpegel im Raum zu. Ein hallender Raum multipliziert Sprachverzerrungen und begünstigt unruhiges Verhalten. Um die Verständlichkeit im Klassenzimmer zu fördern, sollte im Raum eine gezielte Schallpegelverteilung, Dämpfung und Lenkung des Schalls vorhanden sein. Durch das Anbringen absorbierender und reflektierender Oberflächen kann man den Nachhall reduzieren.

Es ist wichtig, die Klänge verschiedener Räume bewusst wahrzunehmen und damit zu arbeiten, besonders heutzutage, wo vielfach der visuelle Eindruck an erster Stelle steht. Denn Kinder lernen auch durch Hörerfahrungen. Hören als Sinnesschulung bedeutet sowohl das Sichbewusstwerden und Entwickeln der eigenen Hörwahrnehmung als auch das aktive Gestalten mit Geräuschen. Es gibt mehrere Möglichkeiten, Kinder für die Wirkung von Lärm zu sensibilisieren und ihre Neugierde für das Entstehen von Geräuschen zu wecken: Klangparcours mit Metallröhren, hängende Glockenspiele und Glasperlen, Klangspiele innen wie außen, überdimensionierte Instrumente wie ein riesiges Xylofon zum Draufhüpfen, Hörrohre, Hörkoffer als mobile Lernwerkstatt oder überhaupt eine Werkstatt zum Untersuchen von Geräuschen und zum Krachmachen. Kinder haben das Bedürfnis, „Ur-Schreie loszuwerden“ (Otto Herz 1996) und Lärm zu erzeugen. Schule muss auf dieses Bedürfnis Rücksicht nehmen und nicht immer das Stillsein verlangen. Einige Räume müssen auch zum Krachmachen gebaut sein.

Andererseits haben Kinder ein starkes „Bedürfnis nach Stille.[...] Kinder müssen sich in der Stille entleeren können [...]. Schulen brauchen daher Orte, Zonen [...], in denen sich geheimnisvoll und wirksam Stille über die Menschen und in sie hineinlegt“ (Otto Herz 1996) – ein Refugium, wo man vor Lärm geschützt ist. Es kann ein (Zwischen-)Raum sein, der zur Besinnung auffordert, eine Nische, die Unterschlupf bietet, ein Sofa, das zum Verweilen einlädt.

Ein schönes Gebäude oder ein schöner Raum, der die Einflussfaktoren der Farbgestaltung, des Materials und des Lichts berücksichtigt hat, kann durch eine

schlechte Raumakustik seine positiven Eigenschaften verlieren. Sinnhafte und sinnliche Gestaltung im Schulraum entsteht erst durch ein positives Zusammenspiel aller Gestaltungsmittel, nämlich Raum, Farbe, Material, Licht und Akustik.

Schularchitektur soll Kinderträume wahr werden lassen!

Literatur

- Arnheim, Rudolf (2000): Kunst und Sehen: Eine Psychologie des schöpferischen Auges, S. 297, 305, 329. Berlin
- Arnheim, Rudolf (2001): Die Intelligenz des Sehens. In: Anschauliches Denken. Zur Einheit von Bild und Begriff, S. 24-59. Köln
- Herz, Otto (1996): Landschaften und Räume sind die Dritte Haut! Wie können wir uns in dieser Haut wohlfühlen? Anhörung im Ortsbeirat, Schule im Weiherfeld in Langenhagen/Kaltenweide. In: Deutsche Lehrerzeitung S. 41-42; s. a. http://www.mehr-bewegung-in-die-schule.de/0417_landschaften_sind_die_raeume.htm [Abrufdatum: 20.01.2011].
- Huber, Ludowika/Kahlert, Joachim/Klatte Maria (2002): Die akustisch gestaltete Schule. Auf der Suche nach dem guten Ton. Göttingen

Grundlagen

Wolfgang W. Weiß

Plädoyer für das Unerwartete. Kulturelle Bildung in der (Ganztags-)Schule

„Der nach meiner persönlichen Einschätzung besorgniserregendste Teil der kulturellen Verfassung der Bundesrepublik Deutschland betrifft den Zustand der kulturellen Bildung in unserem Land. (...) Die Vermittlung von Grundlagen und Interessen an bildender Kunst und Musik (...) ist an den deutschen Schulen längst notleidend geworden“ (Bundestagspräsident Norbert Lammert in einer Rede 2007, zit. nach Scheytt 2008, 213).

„Ist es nicht merkwürdig“, fragt Oliver Scheytt in seiner Studie über den „Kulturstaat Deutschland“, dass „die Systeme ‚Kultur‘ und ‚Bildung‘ in den letzten Jahrzehnten so stark auseinanderdividiert wurden“ (ebd.), und sich somit „immer wieder die Gefahr realisiert, dass sich kulturelle Bildung nur begüterte Bürger und finanzstarke Kommunen erlauben können, da hierfür kaum staatliche Bildungsressourcen zur Verfügung stehen?“ (ebd.). Offenbar sind „die kulturelle Kompetenz und ihre positiven Wirkungen (...) in der Bildungsdebatte der letzten Jahrzehnte in Deutschland sträflich vernachlässigt worden“ (ebd., 214).

Trennung von Kultur und Bildung?

Dieses „Auseinanderdividieren“ von Kultur und Bildung ist in der Tat merkwürdig und spiegelt sich auch in aktuellen Debatten, wenn es um kulturelle Projekte und Perspektiven, um deren Institutionen und Finanzen geht: Von „Bildung“ ist dabei meist nur am Rande die Rede. Auch im „Kulturfinanzbericht“, den die Statistischen Ämter des Bundes und der Länder regelmäßig vorlegen, finden Bildungsausgaben nur „dann Berücksichtigung, wenn es sich bei den Anbietern um kulturspezifische Einrichtungen handelt. Das heißt Kunsthochschulen und Musikschulen sind enthalten, nicht jedoch entsprechende Angebote an Universitäten und Volkshochschulen“ (Statistische Ämter 2008, 11). Allgemeinbildende Schulen werden in diesem Bericht nicht einmal erwähnt.

Diese Trennung von Kultur und Bildung ist ein Widerspruch in sich und wird der kulturellen Bedeutung der Schule nicht gerecht. Denn die Schule ist *der* gesell-

schaftliche Ort, wo *Kultur*techniken erlernt werden, und das geht weit über lesen, schreiben und rechnen hinaus. Vor allem aber ist Schule die einzige Institution, die von *allen* besucht wird, eine Institution, die (trotz der genannten Defizite) eine Art kultureller Grundsozialisation leistet, wo gelesen, gemalt und gesungen wird und man darüber hinaus immer neue Kultur-Projekte entwickelt und „lebt“ – z.B. in Theatergruppen, im Schulorchester, bei Ausstellungen, Schulfesten und Projekttagen. All dies hat zum Teil erhebliche Auswirkungen auf das „kulturelle Klima“ von Familie und Stadtteil.

In Abwandlung des immer wieder zu hörenden Slogans „Kultur macht Schule“, womit die Vielfalt kultureller Projekte bezeichnet wird, die in Schulen hineingetragen werden, kann man auch sagen: „Schule macht Kultur!“ Mit Blick auf die geschilderte Bedeutung der Schule für die kulturelle Sozialisation und auch auf den entsprechenden Einsatz an Personal und Finanzen lässt sich sogar, wenn auch ein wenig überspitzt, formulieren, dass die Schule die wichtigste, größte und teuerste Kulturinstitution im Gemeinwesen ist.

Umso bemerkenswerter ist, dass die „Schule als Kulturinstitution“ in den entsprechenden Debatten der letzten Jahre oft aus dem Blick geraten ist. Die Gründe hierfür sind vielschichtig. Zwei Aspekte sollen dabei hervorgehoben werden:

1. „PISA“ machte mit der ab 2000 erfolgten Publizierung der Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2000) die erheblichen Leistungsdefizite des deutschen Schulwesens deutlich, was einen bildungspolitischen Medienhype in bisher nicht gekanntem Ausmaß auslöste. Wie auch immer man die dadurch ausgelösten Reformprogramme und Sofortmaßnahmen bewerten mag – Karlheinz Ingenkamp (2002) hielt weniger die Ergebnisse der PISA-Studie als die öffentliche Reaktion von Politikern und Journalisten darauf „für die eigentliche Bildungskatastrophe“ –, jedenfalls standen jetzt vor allem die Leistungen der Schülerinnen und Schüler bzw. die Steigerung ihrer Leistungen im Fokus des Interesses. Der pädagogische (und kulturelle) Auftrag im Sinne ganzheitlicher Persönlichkeitsbildung geriet im Zuge dessen erst einmal ins Hintertreffen (vgl. Weiss 2011, 11 ff.).
2. Doch abgesehen von solchen aktuellen Entwicklungen gibt es auch strukturelle Unterschiede zwischen „Kultur und Schule“, die mitverantwortlich dafür sind, dass diese beiden Bereiche oft auseinanderdividiert werden, dass Künstler und Lehrer, auch dann, wenn beide für dieselbe Zielgruppe „kulturell tätig“ sind, nicht recht zusammenkommen. Dies beginnt schon bei der Unterscheidung, dass Schule und Unterricht per Gesetz als „Pflichtaufgabe“ definiert sind, kulturelle Aktivitäten hingegen als „freiwillige Aufgabe“ – eine Unterscheidung, die insbesondere bei Haushaltsberatungen bzw. entsprechenden Kürzungsvorgaben von besonderer Relevanz ist.

Doch die Unterschiede zwischen „Kultur und Schule“ sind noch tiefergehend, wie ein Blick auf die idealtypisch formulierten Aufgaben der beiden Bereiche zeigt:

Aufgaben in der Schule:

Unterrichten und Erziehen
 Beurteilen und Benoten
 Organisieren und Verwalten

Aufgaben in der Kultur:

Begeistern, Faszinieren,
 Provozieren,
 Nachdenklich machen, Sinn geben, ...

Unterrichten, Beurteilen und Organisieren ist zwar auch in der Kultur gang und gäbe, ja sogar unabdingbar für erfolgreiche künstlerische bzw. kulturelle Tätigkeit. Und umgekehrt sind schulische Arbeit und Unterricht nicht denkbar ohne das Bemühen der Lehrkräfte um Motivation, Begeisterung und auch Faszination der Schülerinnen und Schüler, nicht ohne Impulse, die zum Nachdenken und zur Kreativität anregen. Trotzdem sind „Leitmotive“ und Strukturierung dieser beiden Bereiche höchst unterschiedlich:

Schule:

relativ klar strukturiert
 → Leitmotiv
 pädagogisch-didaktisch:
 Schüler-Lernfortschritte

Kultur:

vielschichtig, vieldeutig
 → Leitmotiv
 künstlerisch und kommunikativ:
 „Werk“ und Erlebnis

Schule ist also eine auch rechtlich klar definierte Institution, deren Ziele ebenso wie die Tätigkeiten des dortigen Personals (Lehrer und Schüler) detailliert festgelegt sind. Schulgesetze, Lehrpläne und Stundentafeln bestimmen über Jahre hinweg bis in die einzelnen Wochen und sogar Tageszeiten hinein, was dort zu tun ist.

Kultur hingegen lässt sich aufgrund der ihr immanenten Vielschichtigkeit und Vieldeutigkeit nur schwer definieren. Dies beginnt schon bei der Frage, welche Inhalte und Formen (s.u.) bzw. welche Bereiche (z.B. „Hochkultur“ und „Leichte Muße“, „Sub-, Sozio- und Breitenkultur“, „E- und U-Musik“ usw.) dazugehören, wobei auch diese Bereiche wiederum wegen unklarer Begrifflichkeit nicht ohne weiteres voneinander abzugrenzen sind.

Einigkeit besteht nur dahingehend, dass in jedem Falle „Kunst“ bzw. „die schönen Künste“ als zentrales Element zu sehen sind. Doch was genau darunter zu verstehen ist, lässt sich ebenfalls nicht verbindlich klären. Andreas Mäckler (2000) z.B. zitiert „1460 Antworten auf die Frage: Was ist Kunst?“, darunter auch so allgemeine Definitionen wie „Letztlich ist Kunst Kunst“ (Kurt Brehm) oder „Kunst ist die Definition von Kunst“ (Josef Kosuth), Definitionen, die natürlich auch nicht weiterhelfen, sondern nur deutlich machen, dass das Wesen von Kunst und Kultur gerade in dieser Offenheit besteht, Offenheit auch für das Unerwartete, das man aufnimmt, integriert und als Impuls für die eigene Weiterentwicklung betrachtet, weshalb sich Kultur auch nicht genau festlegen lässt bzw. immer wieder neu definiert werden muss (vgl. Weiß 2008, 115 ff.).

Was ist Kultur?

Ungeachtet all dieser Definitionsschwierigkeiten von Kultur fließen in Deutschland jährlich ca. acht Milliarden Euro als „Kulturförderung“ in Theater, Museen, Volkshochschulen, Bibliotheken usw. (vgl. Strachwitz, 2010, 11), und die „Kultur-Wirtschaft“ macht, insbesondere im Medienbereich, Milliardenumsätze. Offenkundig gibt es also trotz allem Kriterien für politische und betriebliche Entscheidungen, welche Kulturinstitutionen bzw. Kulturprojekte förderungswürdig sind und mit welchen Geld zu verdienen ist. Doch sind diese Kriterien immer auf bestimmte Institutionen bzw. Projekte bezogen, und zwar variierend nach Milieu und Zeitgeist.

Sucht man nach einem ganz allgemeinen Kulturkriterium, so könnte man – in Anlehnung an die abstrakte Definition von Intelligenz (als „das, was der Intelligenztest misst“) – Kultur definieren als „das, was staatlich subventioniert wird“ und, um es auf die Spitze zu treiben, behaupten, dass Kultur umso „typischer“ ist, je höher diese Subvention ausfällt. So skurril solche Überlegungen auch anmuten, feststeht, dass, jedenfalls in den großen Städten, mehr als zwei Drittel aller Kultursubventionen in die großen „Kulturtempel“ fließen, wo die „schönen Künste“ gepflegt werden, nämlich in Museen, Konzertsäle und Theater, und genau diese Institutionen assoziieren die meisten Menschen als Erstes, wenn sie den Begriff „Kultur“ hören.

Doch Kultur ist mehr als das, was man in Kunsthallen und Museen, in Oper, Konzert, Schauspiel und Ballett sehen und hören kann, ist mehr als Musical, Operette und Theater-Gala. Auch Musikantenstadl, Oratorien, Jazz-Festival, Poetry-Slam, interkulturelle Stadtteilstefen, Kabarett und Comedy, Tanz- und Rockmusikwettbewerbe, Plattdeutsche Bühne, Flashmob, Preisverleihungen, Hip-Hop und Heavy Metal gehören dazu, ebenso die Sommerakademie der VHS und Lesungen der Stadtbibliothek und auch historische Vorträge, Ausstellungen der Jugendkunstschule, Veranstaltungen von Trachten- und Tanzgruppen, Kirchenchören, Blasorchestern, Diskotheken, Musikschulen, nicht zu vergessen Radio- und Fernsehsendungen wie Hitparaden, „das Literarische Quartett“, Arte-Themensendungen, „Deutschland sucht den Superstar“, „Let’s dance“ usw.

Schon diese willkürliche Aufzählung zeigt die schillernde Vielfalt dessen, was mit dem Begriff Kultur, individuell höchst unterschiedlich, assoziiert werden kann. Ein allgemein verbindliches Verständnis von Kultur gibt es nicht und kann es auch nicht geben, weil dieses „Nicht-festgelegt-Sein“ und die Notwendigkeit, sich je nach Zeitgeist und sozialem Umfeld immer wieder neu zu definieren, ein wesentliches Charakteristikum von Kultur ist.

Doch kann man im Kulturbereich unterschiedliche „Gestaltungsfelder“ herausarbeiten, „die jeweils besondere Bezüge, Eigengesetzlichkeiten und Akteursstrukturen aufweisen“ (Scheytt 2008, 152), nämlich „die Künste, die Geschichtskultur und die kulturelle Bildung“ (ebd.). Dabei lassen sich, von den Inhalten abgesehen, idealtypisch folgende Unterschiede feststellen:

- *Künste* (z.B. Oper, Kunstausstellung, Schauspiel, Ballett): insbesondere vom Selbstverständnis der Künstler geprägt, aber auch vom Publikumsgeschmack und den Entscheidungen der (Kultur-)Politiker, die über die in diesem Bereich unabhängbaren Subventionen der öffentlichen Hand entscheiden, welche wiederum kulturpolitischen Ordnungsprinzipien von Land und Kommune unterliegen.
- *Geschichtskultur* (z.B. Gedenkstätten, Historische Museen und Vereine, Archive, Geschichtswerkstätten): insbesondere von Bürgerengagement, aber auch von wissenschaftlichen Institutionen und öffentlicher Hand getragen.
- *Kulturelle Bildung* (z.B. Stadt(teil)bibliothek, Volkshochschule, Kulturladen, Jugendkunstschule, Musikschule, Jugendzentrum): überwiegend als kommunale Aufgabe gesehen, die stark durch die Vorstellungen, Wünsche und das Engagement der Bürgerinnen und Bürger geprägt ist.

Was kann Kultur leisten?

Fragt man nach der möglichen „Kulturleistung“ dieser unterschiedlichen Bereiche für Schule und Unterricht, so lassen sich meist problemlos enge Zusammenhänge aller drei Bereiche mit den Lernzielen der entsprechenden Unterrichtsfächer wie Deutsch, Kunst, Musik und Geschichte herstellen, etwa wenn mit der Klasse „lehrplangerechte“ Theaterstücke, Autorenlesungen und Konzerte bzw. entsprechende Ausstellungen in Kunsthalle und Museen besucht und ausgewertet werden.

Doch die wirklich interessanten und motivierenden Projekte entstehen erst, wenn „Kultur und Schule“ sich jenseits aller Didaktik- und Lehrplanfragen intensiver aufeinander einlassen, wenn Schauspieler, Maler oder Orchestermusiker in die Klassen kommen, ihre Künste zeigen, ihre Instrumente erklären, darauf vorspielen, mit den Schülerinnen und Schülern ins Gespräch kommen und diese wiederum Generalproben und Vernissagen, Ateliers und Archive besuchen, wenn gemeinsame Projekte geplant und durchgeführt werden, z.B. Masken- und Kostümbildner des Theaters zusammen mit Kunstkursen und Schülerbands historische Modeshows kreieren, Fantasie-Wettbewerbe veranstalten, historische Szenen oder bekannte Gemälde aus Politik und Kunst nachstellen, die Ergebnisse fotografieren und der Öffentlichkeit vorstellen, wenn Historiker des Stadtarchivs oder des Geschichtsvereins mit der Klasse den Spuren „verschwundener“ Synagogen oder der unterschiedlichen Nutzung von ehemaligen Tankstellen, Kinos usw. nachgehen, wenn Künstler mit dem gesamten Jahrgang einer Schule in Parkhäusern, öffentlichen Verkehrsmitteln oder leerstehenden Geschäften Kunstausstellungen organisieren, oder Straßentheater oder eine „Schülerdokumenta“, ...

Unzählige Projektberichte und „best-off“-Präsentationen auf entsprechenden Kongressen künden von der ungeheuren Kreativität und Motivation und dem großen Engagement der Schülerinnen und Schüler, wenn Kultur und Bildung bzw. „Kunst- und Schulpersonal“ zusammenwirken. Dabei spielen, außer den Künstlern,

versierte Theater-, Archiv-, Tanz- und Museumspädagogen eine ebenso wichtige Rolle wie aufgeschlossene Schulleitungen, engagierte Lehrkräfte und Eltern, und natürlich motivierte Schülerinnen und Schüler.

Neu ist das alles nicht, sondern erlangt lediglich, seit der Reformpädagogik Anfang des letzten Jahrhunderts, wellenartig stets neue Aktualität, zuletzt in den 1980er Jahren, als „Projektlernen“, „community education“ und „die Öffnung der Schulen“ Konjunktur hatten (vgl. Zimmer/Niggemeyer 1986; Weiß 1989; Lanig/Weiß 1991) – Reformbewegungen, die bis in die heutige Zeit wirken, wie z.B. ein Blick auf einige Schulen zeigt, die mit dem „Deutschen Schulpreis“ ausgezeichnet wurden (vgl. z.B. Fauser u.a. 2009).

Im Zuge der aktuellen Diskussion um „lokale“, „regionale“ und „kommunale Bildungslandschaften“ steht die Frage, in welcher Weise „Kultur und Schule“ ineinandergreifen, erneut auf der Tagesordnung (vgl. Bleckmann/Durdel 2009, Lehmpfuhl/Pfeiffer 2008, Weiß 2011). Ein entscheidendes Anliegen dieser Bewegung ist die Entwicklung eines „vernetzten Systems von Erziehung, Bildung und Betreuung“ (Deutscher Städtetag 2007, 18) vor Ort, wo schulische und außerschulische Bildungs- und Kultureinrichtungen zusammenwirken. Denn „Bildung ist mehr als Schule! Kognitives, soziales und emotionales Lernen müssen miteinander verbunden werden (...). Die kulturelle Bildung, die kognitives Lernen ergänzt, Kreativität fördert und Integration unterstützt, ist in ein Gesamtkonzept umfassender Bildung zu integrieren“ (ebd.) – so zu lesen in der Aachener Erklärung des Deutschen Städtetags, die im November 2007 auf dem Kongress „Bildung in der Stadt“ von mehr als tausend Teilnehmern einstimmig verabschiedet wurde.

Den Ganztagsschulen kommt dabei eine Schlüsselfunktion zu: Denn aus der Diskussion über die notwendigen bildungspolitischen Konsequenzen aus der PISA-Studie entwickelte sich – nach anfänglichen Kontroversen – parteiübergreifend der Konsens, neue Ganztagsschulen einzurichten. Mittels des vier Milliarden Euro schweren „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) des Bundes (BMBF) kurbelten die Länder und Kommunen ein immenses Bauprogramm an: Seit 2003 wurden mit den IZBB-Mitteln bundesweit 15.790 Maßnahmen an fast 7.000 Schulen durchgeführt (vgl. Weiss 2011, 15). Jede dieser neuen *Ganztagsschulen* wirkte sozusagen als *Kristallisationskern* kommunaler Bildungslandschaften. Denn nun war es unabdingbar, die Schulen zu öffnen und auch jenseits des Unterrichts in Form und Inhalt neue Angebote zu machen und sie in ein ganzheitliches Schulkonzept einzubinden (vgl. ebd.).

Die ersten Ergebnisse der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG) zeigten, „dass mit Aufnahme des Ganztagsbetriebs in den weitaus meisten Schulen ein ganz beträchtlicher Schub zugunsten einer vielfältigeren Lernkultur mit umfassenderen und differenzierteren Lerngelegenheiten vonstattengegangen ist“ (Holtappels 2007, 206). Dabei erwiesen sich die „musisch-künstlerischen“ Angebote von herausragender Bedeutung (vgl. ebd., 195 f.).

Darüber hinaus laufen gegenwärtig auch in Grundschulen vielversprechende Modellversuche zur musisch-kulturellen Förderung. Insbesondere das in mehreren Bundesländern (NRW, Hamburg, Sachsen) gestartete „JeKi“-Projekt ist hier zu nennen (vgl. Stiftung Jedem Kind ein Instrument 2011; LI Hamburg 2011). Ziel dabei ist es, jedem Kind in der Schule zu ermöglichen, ein Musikinstrument eigener Wahl zu erlernen.

Allerdings werden mit kultureller Bildung gelegentlich auch überzogene Erwartungen verknüpft, wie sie z.B. im Abschlussbericht der o.g. Bundestags-Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“ formuliert werden: „Eine ganzheitliche Bildung, die Musik, Bewegung und Kunst einbezieht, führt, wenn diese Komponenten im richtigen Verhältnis stehen, im Vergleich zu anderen Lernsystemen bei gleicher Informationsdichte des Unterrichts für den Lernenden zu höherer Allgemeinbildung. Gleichzeitig werden (...) höhere Lernleistungen in den nichtkünstlerischen Fächern (Mathematik, Informatik), bessere Beherrschung der Muttersprache und allgemein bessere Gesundheit“ erreicht (Deutscher Bundestag 2007, 379).

Was Kultur *nicht* leisten kann!

Damit sind die Transferwirkungen der „schönen Künste“ angesprochen: „Während man zum Beispiel vom Deutschunterricht erwartet, dass Kinder Lesen und Schreiben lernen, wird in den Musikunterricht häufig die Hoffnung gesetzt, dass Kinder nicht nur Singen und zum Beispiel Klavierspielen lernen, sondern anschließend auch über bessere kognitive Kompetenzen in anderen außermusikalischen Bereichen verfügen“ (Schumacher 2006, 5). Dies reicht bis zu Erwartungen, dass kulturelle Aktivitäten jeglicher Art nicht nur die Allgemeinbildung verbessern, sondern auch Schulleistungen steigern und überhaupt die Intelligenz fördern.

Verwiesen wird dabei immer wieder auf den „Mozart-Effekt“: Studien in den USA hätten nachgewiesen, dass das Hören von Musik, insbesondere von Mozart, intelligenzfördernd wirke. In einer Broschüre, die 2006 vom BMBF mit dem bezeichnenden Titel „Macht Mozart schlau?“ aufgelegt wurde, werden einige Ergebnisse dieser Untersuchungen dargestellt und analysiert (ebd.), auch jene von Francis Rauscher, der 1993 zusammen mit Kollegen eine Untersuchung vorlegte, der zufolge Personen, die zehn Minuten lang eine Sonate von Mozart gehört hatten, unmittelbar danach bessere räumlich-visuelle Vorstellungsleistungen (ein Teil-Test des Stanford-Binet-Intelligenztestes) zeigten als Personen, die über den gleichen Zeitraum entweder ohne Beschäftigung still in einem Zimmer gesessen oder Entspannungsanleitungen von einer CD gehört hatten (vgl. ebd., 11 ff.).

Nach einem entsprechenden Bericht in der auflagenstarken Zeitschrift „nature“ wurde dies von den Medien schnell aufgegriffen und weit verbreitet, nicht zuletzt, weil die Autoren ihr Ergebnis als Beleg für einen deutlichen Intelligenzzuwachs interpretierten. Hier schien man endlich einen Beleg für jene schon lange behaupteten

„Transferwirkungen“ zu haben, wie man sie von Musik z.B. auf mathematisches Denken immer wieder beobachten zu können glaubte, wobei meist der Geige spielende Einstein als Beispiel herhalten muss (vgl. Deutsch 2006, 77).

Im Zuge der Debatte über die erwähnten Studien von Rauscher u.a. wurde ein populärwissenschaftlich geschriebenes und später in mehrere Sprachen übersetztes Buch mit dem Titel „The Mozart Effect“ aufgelegt (vgl. Vitouch 2006, 138), ein Begriff, den sich der Autor dieses Buches (Don G. Campell) patentieren ließ, was sich kommerziell durchaus nutzen ließ angesichts der dortigen Wirkungsversprechen: „Music can drum out evil spirits, sing the praises of the Virgin Mary, invoke the Buddha of Universal Salvation, enchant leaders and nations, captivate and soothe, resurrect and transform“ (zit. ebd.).

Solcher Glaube an die umfassend segensreichen Wirkungen der Mozart-Musik führte schließlich auch zu bildungspolitischen Reaktionen. So wurde in Florida verfügt, dass in öffentlichen Kindergärten täglich eine Stunde Klassik gehört werden soll, während die Regierung im Bundesstaat Georgia veranlasste, dass die Eltern jedes Neugeborenen eine CD mit Musik von Mozart erhielten (vgl. Schumacher 2006, 11).

Auch wenn man mit Gewissheit davon ausgehen kann, dass das Hören einer Mozart-CD keineswegs schädlich ist, auch nicht für Neugeborene, so muss man, wenn man sich die entsprechenden Studien genauer anschaut, feststellen, dass es den beschriebenen Mozart-Effekt nicht gibt, jedenfalls nicht so, wie ihn Medien und Politiker beschrieben haben (vgl. ebd., 11 ff.): Denn die gemessenen Effekte von Rauscher u.a. lagen nur im Zufallsbereich (drei bis max. neun IQ-Punkte), galten nur für eine ausgewählte Gruppe (36 Studenten), nur für eine spezifische Intelligenzform (räumliches Vorstellungsvermögen) und waren nur sehr kurzfristig zu beobachten (15-30 Min.).

Feststellbar war in mehreren Folgenuntersuchungen letztlich nur ein leichter „Präferenz-Effekt“: Je nach Musikgeschmack (z.B. Schubert, Bach, Pop-Musik, Kinderlieder) konnte das Hören individuell bevorzugter Musik kurzfristig zu einem „erhöhten kognitiven Aktivierungszustand“ (Ralph Schumacher) führen. Doch auch hier gab es keine eindeutige Linie: Es gab z.B. keinen Albioni- und keinen Phillip-Glass-Effekt, wohl aber einen durch Stephan-King-Lesungen (vgl. ebd., 14 ff.). Kurzum: Die ganze Diskussion um den Transfer von Kunst auf kognitive Leistung scheint nicht zielführend.

Das gilt auch, wenn man den musisch-kulturellen Unterricht selbst in den Blick nimmt. Hier wird immer wieder eine Studie genannt, die Ende der 1990er Jahre an Berliner Grundschulen durchgeführt wurde: Hans Günter Bastian (2000) verglich seinerzeit die Schulleistungen von Klassen, denen man wöchentlich eine Stunde zusätzlichen Musikunterricht erteilt hatte, mit solchen ohne entsprechenden Zusatzunterricht. Die dabei gewonnenen Ergebnisse wurden von verschiedenen Seiten, insbesondere in den Medien, dahingehend interpretiert, dass sich Kulturaktivitäten positiv auf Schulleistungen auswirken. Tatsächlich schnitten die Modellgruppen

mit zusätzlichen Musikstunden in den Rechtschreibtests etwas besser ab. Doch ein genauerer Blick in die Studie zeigt, dass hier Einzelergebnisse überinterpretiert und moderierende Effekte außer Acht gelassen wurden, weshalb der Autor die Ergebnisse seiner Studie folgendermaßen zusammenfasst: „Erweiterte Musikerziehung führt nicht zu solchen Leistungssteigerungen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch, dass diese als wissenschaftlich nachweisbare Effektgrößen bewertet werden können“ (Bastian 200, 579 f.).

Vor diesem Hintergrund darf man auf die Ergebnisse der auf vier Jahre angelegten wissenschaftlichen Begleitforschung zum „JeKi“-Projekt (s.o.) gespannt sein, an der 25 Wissenschaftler aus den Disziplinen Musikpädagogik, Musikwissenschaft, Musikpsychologie, Psychologie und Erziehungswissenschaft beteiligt sind.

In Kanada untersuchte Mitte der 2000er Jahre der Psychologe Glen Schellenberg die Frage, ob sich mehrmonatiger Klavier- oder Gesangsunterricht auf den Intelligenzquotienten von Erstklässlern positiv auswirkt (vgl. Schumacher o.J., 2 ff.). Auch hier erwiesen sich die Effekte als außerordentlich gering bzw. lagen innerhalb der Fehlertoleranzen. Entsprechendes gilt auch für langfristige Effekte: „Mit jedem Jahr Musikunterricht in der Kindheit erhöhte sich der IQ um ein Drittelpunkt. Ein Erwachsener, der in der Kindheit sechs Jahre lang Musikunterricht hatte, wird also im Durchschnitt einen um zwei Punkte höheren IQ haben, als wenn er keinen Musikunterricht gehabt hätte“ (ebd.). Bedenkt man, dass die Standardabweichung bei IQ-Tests bei 15 Punkten liegt, so wird deutlich dass man aus solchen Ergebnissen keine weitreichenden Schlussfolgerungen ziehen darf, und schon gar nicht in so verallgemeinernder Form, wie man es z.B. in dem „Argumentationspapier“ der „Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung“ (BKJ) lesen kann, wo man – mit Bezug auf nicht näher genannte Studien – konstatiert, „dass sich durch kulturelle Bildung in der Schule die Bereiche Schreiben und Sprechen sowie Rechenfähigkeit verbessern“ (BundesElternRat 2007, 3) und „komplexe und räumliche Aufgaben sowie abstrakte Ideen (...) von den Schüler/innen leichter gelöst und verstanden“ (ebd.) werden.

Vom Eigenwert der Kultur

Doch auch wenn die genannten Wirkungsuntersuchungen stichhaltigere Ergebnisse geliefert hätten, wäre dies letztlich nachrangig. Denn „kulturelle, insbesondere künstlerisch-ästhetische Bildung hat ihren Sinn und Wert in sich selbst. Es geht dabei um den positiven, aber auch kritisch-experimentellen Wert der ästhetischen Welterkundung, der Welt Darstellung und Interpretation in je eigenen, selbst verantworteten und gestaltbaren Ausdrucksformen. Dies enthält als besonderes Potential auch das Spiel mit Entwürfen und Möglichkeiten als kulturell-künstlerische Freiheit der Einbildungskraft und Phantasie“ (Landeshauptstadt München 2011, 6). Dabei werden besondere Fähigkeiten entwickelt, z.B.: „sich selbst ausdrücken können bzw.

lernen, kulturell-künstlerische Produkte und Prozesse wahrnehmen, decodieren, genießen können“ (ebd.). Ziel kann es also nicht sein, sozusagen beiläufig, den IQ zu steigern oder Sprach- und Mathematikfähigkeiten zu fördern, sondern es geht darum, die Kultur in ihrem „Eigenwert“ wahrzunehmen – und eben nicht durch den pädagogisch-didaktischen Filter.

Wenn darüber hinaus trotzdem kognitive, gar noch „lehrplangerechte“ Effekte in den Bereichen Wissen und Verstehen auftreten, ist dies durchaus willkommen. Dies gilt ebenso für die – sehr viel deutlicheren – individuellen und sozialen Entwicklungseffekte kultureller Bildung, z.B. bei

- Motivation, Begeisterung und sinnvoller Freizeitbeschäftigung,
- Ausdauer und Genauigkeit,
- Sozialem Lernen und Gemeinschaftserlebnis,
- kultureller Identität und Gemeinschaftssinn,
- kurz: bei der Persönlichkeitsbildung.

All diese Effekte können jedoch nur dann richtig zum Tragen kommen, wenn Kultur wirklich in ihrem ‚Eigenwert‘ wahrgenommen wird und man nicht nur das Kognitive, sondern auch das Sinnliche und ‚das Unerwartete, das letztlich Teil des musisch-kulturellen Prozesses ist, positiv aufnimmt, also nicht als Störung, sondern als interessanten, ggf. aufregenden Impuls, sich ‚mit Kopf, Herz und Hand‘ (Pestalozzi) auf Neues einzulassen. Denn, wie es in dem Argumentationspapier ‚für mehr kulturelle Bildung in der Schule!‘ des BKJ richtig heißt: „Kultur öffnet Welten. Welten spannender Geschichten, lebendiger Bilder und spielerischer Momente, Welten voller Klänge und neuer Einsichten. Kinder und Jugendliche brauchen kreative Kompetenzen und Experimentierfelder, um starke Persönlichkeiten zu werden“ (BundesElternRat o.J., 1).

Fünf Thesen als Zusammenfassung

1. Schule ist die wichtigste, größte und teuerste Kulturinstitution im Gemeinwesen. Auch deshalb müssen Schule und außerschulische Kulturinstitutionen enger zusammenarbeiten.
2. Von Kultur und „musischem Unterricht“ ist per se keine nennenswerte Transferwirkung auf die allgemeinen Schulleistungen bzw. die kognitiven Fähigkeiten zu erwarten.
3. Der schulische „Mehrwert“ von Kultur kommt nur zum Tragen, wenn sie in ihrem „Eigenwert“ wahrgenommen wird – also nicht durch den pädagogisch-didaktischen Filter.
4. Kunst und Kultur können „beiläufig“ die Entwicklung von Interessen, Identität, und Sozialverhalten fördern – in ganz anderer Weise als Schule.
5. Schule sollte diese Möglichkeiten kultureller Persönlichkeitsbildung und „schulischer Kulturpflege“ nutzen.

Literatur

- Bastian, Hans Günther (2000): Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen. Mainz
- Bleckmann, Peter/Durdel, Anja (2009): Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen. Wiesbaden
- BundesElternRat & Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (2000): Argumente für Eltern: Mehr kulturelle Bildung in der Schule! (http://www.kultur-macht-schule.de/fileadmin/user_upload/Argumente_fuer_Eltern_24_08_07.pdf; Zugriff: 3.3.11)
- Deutsch, Werner (2006): Wie in der Entwicklung des Singens und Zeichnens Kreativität wächst, vergeht und manchmal weiterlebt. In: Schumacher, Ralph: Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik. Bonn/Berlin, S. 71-77
- Deutscher Bundestag (2007): Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“. Drucksache 16/7000, 11. 12. 2007 (<http://dipbt.bundestag.de/dip21/btd/16/070/1607000.pdf>; Zugriff: 28.2.11)
- Deutscher Städtetag (2008): Bildung in der Stadt – Aachener Erklärung. In: der städtetag, Heft 1, S. 18
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Fausser, Peter u.a. (2009): Was für Schulen! Wie gute Schule gemacht wird – Werkzeuge exzellenter Praxis. Seelze-Velber
- Holtappels, Heinz Günter u.a. (Hrsg.) (2007): Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG). Weinheim/München
- Ingenkamp, Karlheinz (2002): Die veröffentlichte Reaktion auf PISA: ein deutsches Trauerspiel. In: Empirische Pädagogik, Heft 3, S. 409-418
- Landeshauptstadt München o.J.: Konzeption Kulturelle Bildung für München, München. (http://www.muenchen.de/cms/prod1/mde/_de/ rubriken/Rathaus/55_kult/35_buecher_bildung/kulturelle_bildung/Kurzbroschuere.pdf; Zugriff 28.2.11)
- Lanig, Jonas/Weiß, Wolfgang W. (1991): Der Nürnberger Projekatlas. Angebote für handlungsorientiertes Lernen in der Schule. Nürnberg
- Lehmpfuhl, Uwe/Pfeiffer, Hermann (2008): Regionale Schul- und Bildungslandschaften. Regionale Kooperations- und Unterstützungsstrukturen. In: Holtappels, Heinz Günter u.a. (Hrsg.): Schulentwicklung durch Gestaltungsautonomie. Ergebnisse der Begleitforschung zum Modellvorhaben ‚Selbständige Schule‘ in Nordrhein-Westfalen. Münster u.a., S. 195-224
- LI-Hamburg (2011): Jedem Kind ein Instrument (<http://www.li-hamburg.de/jeki>, Zugriff: 3.3.11)
- Mäckler, Andreas (Hrsg.) (2000): 1460 Antworten auf die Frage: Was ist Kunst? Köln
- Scheytt, Oliver (2008): Kulturstaat Deutschland. Plädoyer für eine aktivierende Kulturpolitik. Bielefeld
- Schumacher, Ralph (2006): Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik. Bonn/Berlin
- Schumacher, Ralph o.J.: Bessere Noten durch Musik? Fördert Musik abstraktes Denken, Sprachentwicklung und mathematische Leistungen? In: lernwelt (<http://www.lernwelt.at/downloads/machtmozartschlaudrralphschumacher.pdf>; Zugriff 3.3.11)
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2008): Kulturfinanzbericht 2008. Wiesbaden
- Stiftung Jedem Kind ein Instrument (2011): Jedem Kind ein Instrument (<http://www.jedemkind.de/programm/home.php>; Zugriff 3.3.11)
- Strachwitz, Rupert Graf (2010): Die gesellschaftliche Bedeutung des Kultursponsorings. In: Bundesministerium für Wirtschaft und Technologie: Initiative Kultur- und Kreativwirtschaft. Berlin, S. 11-13

- Vitouch, Oliver (2006): Kognitive Einflüsse musikalischer Aktivitäten: Die Frage des Transfers.
In: Schumacher, Ralph: Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik. Bonn/Berlin, S. 138-147
- Weiß, Wolfgang W. (Hrsg.) (1989): Die Öffnung der Schulen. Anmerkungen und Materialien zum Thema Community Education. Sonderheft 2 der Nürnberger Lehrer-Zeitschrift, Nürnberg
- Weiß, Wolfgang W. (2008): Evaluation der Kulturevaluation – oder: Ist Kultur messbar?
In: Ermert, Karl (Hrsg): Evaluation als Grundlage und Instrument kulturpolitischer Steuerung. Wolfenbüttel, S. 109-121
- Weiß, Wolfgang W. (2011): Kommunale Bildungslandschaften. Chancen, Risiken und Perspektiven. München/Weinheim
- Zimmer, Jürgen/Niggemeyer, Elisabeth (1986): Macht die Schule auf, lässt das Leben rein. Von der Schule zur Nachbarschaftsschule. Weinheim

Karsten Speck

Lehrerprofessionalität, Lehrerbildung und Ganztagsschule

Der Aus- und Fortbildung sowie der pädagogischen Professionalität von Lehrkräften kommt an Ganztagsschulen angesichts des bundesweiten Ausbaus, der verlängerten Schulzeit von Kindern und Jugendlichen sowie den veränderten professionellen Anforderungen an solchen Schulen eine hohe Bedeutung zu. Im nachfolgenden Artikel wird auf den allgemeinen Diskussionsstand zur Professionalität von Lehrkräften an Ganztagsschulen, die besonderen professionellen Anforderungen für Lehrkräfte an Ganztagsschulen sowie den Forschungsstand eingegangen. Darauf aufbauend werden Konsequenzen für die erste und zweite Phase der Lehrerausbildung gezogen.

1. Diskussionsstand zur Professionalität von Lehrkräften an Ganztagsschulen

In der Bildungspolitik, Schulverwaltung und der Ausbildung der 1. und 2. Phase wurde bislang erstaunlich wenig über die Auswirkungen von Ganztagsschulen auf das Alltagshandeln, die Rolle und den Beruf von Lehrern sowie entsprechende Ausbildungs- und Weiterbildungsbedarfe diskutiert. In der *politischen Debatte* zur Ganztagsschule standen nach den Befunden von PISA und angesichts der begrenzten Gestaltungsspielräume des Bundes zunächst Pro- und Contra-Diskussionen zur Ganztagsschule, das Verfahren zum bundesweiten Ausbau von Ganztagsschulen und die Förderung der Bildungsforschung im Mittelpunkt des Interesses. Die landespolitische Diskussion konzentrierte sich sehr oft auf den investiven Um- und Neuausbau der Ganztagsschulen, die Erarbeitung und Umsetzung von Ganztagsrichtlinien sowie die Entwicklung von Standards und Vergleichsarbeiten.

Die *1. und 2. Phase der Lehrerbildung* wurden nicht unbeträchtlich mit den Anforderungen des Bologna-Prozesses und Modularisierungen bzw. der Verkürzung des Referendariats verbunden. Das Ganztagsthema war dabei ein zusätzliches Thema. Eine systematische Bearbeitung und strukturelle Verankerung in Modulstrukturen ist zumeist nicht erfolgt. Legt man die Recherche einer kleineren, nichtrepräsentativen Studie an deutschen Hochschulen (vgl. DKJS 2009) zugrunde, dann fanden zwar durchaus zahlreiche Lehrveranstaltungen zum Ganztagsthema statt (vgl. DKJS 2009), lediglich vier Veranstaltungen beschäftigten sich jedoch mit der Rolle und Funktion von Lehrkräften an Ganztagsschulen. Die Studie kommt zum Schluss, dass das Ganztagsthema an den deutschen Hochschulen insgesamt betrachtet

eher wenig präsent ist, in den letzten Semestern kein Auswärtstrend erkennbar ist und die Sozialpädagogikstudierenden nicht erreicht. Bezüglich der Ausbildung in der 1. Phase sind beim Status quo die Ringvorlesungen an Universitäten und Fachhochschulen hervorzuheben, die zumeist von den regionalen Serviceagenturen „Ganztägig lernen“ initiiert wurden. Sie sind allerdings eher eine Ergänzung des universitären Lehrangebots und weisen im Regelfall keine systematische Verankerung in den Modulstrukturen auf. Eine Ausnahme im Bereich der Ausbildung bilden einige Zertifikatsausbildungen, die Lehramtsstudierende an deutschen Hochschulen für die Tätigkeit an Ganztagsschulen qualifizieren (z.B. für die PH /Uni Freiburg: Holzbrecher u.a. 2008, für die PH Karlsruhe: Binder 2009).

Ähnliches zeigt sich bei der *Weiterbildung der Lehrkräfte*. So wurde ein fachlich anspruchsvolles BLK-Programm „Lernen für den GanzTag“ initiiert. Im Verlauf des Verbundprojektes wurden zahlreiche Fortbildungsmodule und -materialien für den Ganztagsbereich entwickelt und der Fachöffentlichkeit zur Verfügung gestellt (vgl. <http://www.ganztage-bk.de>). Sowohl die Reichweite – bezogen auf die beteiligten Länder und Lehrkräfte – als auch die Laufzeit des BLK-Programms müssen jedoch als begrenzt eingeschätzt werden. Der Ganztage-schulverband, zahlreiche Serviceagenturen und Stiftungen sowie die Länder bieten darüber hinaus Kongresse, Fortbildungen, Beratungen zum Ganztagesthema an, die sich zumindest mittelbar mit der Professionalität von Lehrkräften an Ganztage-schulen beschäftigen, ohne dass jedoch von einer systematischen Weiterbildung gesprochen werden kann.

In der Fachdiskussion deutet sich seit Mitte der 2000er Jahre eine gestiegene Sensibilität für die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte an. Eine zentrale Orientierung bietet dabei das in Fachkreisen etablierte „Handbuch Ganztage-schule“ von Appel und Rutz (2004) an. Die beiden Autoren benennen allein 22 „Qualifikationslücken und Verhaltensdefizite“ von Lehrkräften an Ganztage-schulen (vgl. Appel/Rutz 2004, 174 f.). Die Problempalette reicht 1. von der Unfähigkeit, anregende, nicht verschulte und selbstbestimmte Angebote im außerunterrichtlichen Bereich zu realisieren, über 2. ein mangelndes Einfühlungsvermögen der Lehrkräfte beim Umgang mit den Bedürfnissen und Wünschen von Kindern und Jugendlichen bis hin 3. zu einer Abwehr der Weiterentwicklung von Konzepten und Methoden. Appel und Rutz (2004) formulieren vor diesem Hintergrund einige ganztage-schulspezifische Qualifikationsanforderungen an Lehrkräfte, die freizeitpädagogische, erzieherische, methodische, organisatorische und sozialpädagogische Bestandteile enthalten. Darüber hinaus beschäftigen sich einzelne fachwissenschaftliche Fachpublikationen der letzten Jahre intensiver mit den professionellen Anforderungen von Lehrkräften an Ganztage-schulen (vgl. Rabenstein/Rahm 2009, Speck 2010, Holtappels 2006). Ähnliches gilt für verbandspolitische Publikationen (z.B. Appel/Rutz 2004 sowie vor allem die Beiträge in Wunder 2008a), in denen die entsprechenden Ausführungen zumeist als Erwartungen an Lehrkräfte an Ganztage-schulen formuliert sind (vgl. Wunder 2008b, Demmer 2008, Martens 2008). Die Antworten auf die Frage nach

einem neuen Lehrerberuf fallen konträr aus (vgl. Meidinger 2008, Eckinger 2008, Demmer 2008, Martens 2008).

Insgesamt ergibt sich der Eindruck, als ob das Reformprojekt „Ganztagsschule“ Anfang der 2000er Jahre in Deutschland politisch initiiert worden wäre, ohne die Aus- und Weiterbildung der entscheidenden Profession vor Ort, der Lehrkräfte, in systematischer und abgesicherter Form in Politik, Verwaltung und Lehrerbildung ausreichend zu berücksichtigen. Konstatiert werden muss letztlich ein Diskussions- und Umsetzungsdefizit zur Aus- und Weiterbildung von Ganztagschullehrkräften, das sich möglicherweise in der Praxis der Ganztagschulen niederschlagen und der Qualität in Ganztagschulen abk ömmlich sein dürfte.

2. Anforderungen an die Professionalität von Lehrkräften an Ganztagschulen

Legt man den vorliegenden Erkenntnisstand zugrunde, dann stehen Lehrkräfte an Ganztagschulen mindestens fünf besonderen Anforderungen gegenüber (vgl. Speck 2010, Rabenstein/Rahm 2009, 16 f., Binder 2009, DKJS 2009, Holzbrecher u.a. 2008, die Beiträge in Wunder 2008a, Wunder 2008b, Demmer 2008, Martens 2008, Appel/Rutz 2004, 174 f., die Beiträge auf <http://www.ganztag-blk.de>, sowie Holtappels 1994 und die Beiträge in Holtappels 1995):

1. Präsenz am Ort Schule: Von Lehrkräften an Ganztagschulen wird erstens erwartet – dies gilt besonders für gebundene Ganztagschulen – dass sie möglichst ganztägig an der Schule präsent sind, die Schule als Arbeitsort für ihre Vor- und Nachbereitung sowie für ausführliche Gespräche mit den verschiedenen Schulbeteiligten wahrnehmen. Dies würde für Lehrkräfte eine deutliche Einschränkung von bisherigen zeitlichen Freiräumen bedeuten (vgl. Martens 2008) und ein neues individuelles Zeitmanagement erfordern. Dem stehen als Vorteile die bessere Verwirklichung beruflicher Vorstellungen, intensivere Kontakte zu Schülern, Eltern und Kolleginnen und Kollegen sowie eine größere Berufszufriedenheit gegenüber (vgl. Wunder 2008b, 40, Martens 2008, 83).
2. Entwicklung einer neuen Lehr- und Lernkultur: Von Lehrkräften an Ganztagschulen wird zweitens erwartet, dass sie – quasi als Agenten reformpädagogischer Ansätze – sich bei ihren unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten stärker an den Bedürfnissen ihrer Schüler/innen orientieren, das selbstständige und selbstgesteuerte Lernen der Schüler fördern, eine Individualisierung/Binnendifferenzierung vornehmen und den Schulalltag rhythmisieren. Gefordert werden u.a. fächerübergreifende Angebote und Projekte, Zusatzangebote sowie eine Abkehr vom 45-Minuten-Takt. Für Lehrkräfte bedeutet dies, dass sie sich vom Wissensvermittler zum Lernbegleiter entwickeln und über aktivierende Lehr- und Lernformen verfügen müssen.
3. Individuelle Förderung von Schülern: Von Lehrkräften an Ganztagschulen

wird drittens erwartet, dass sie am Ort Schule eine individuelle Förderung von allen Kindern und Jugendlichen ermöglichen, unabhängig von der elterlichen Unterstützung sowie der sozialen und regionalen Herkunft. Gefördert werden sollen sowohl benachteiligte und leistungsschwächere Schüler/innen als auch besonders begabte Schüler. Für Lehrer bedeutet dies eine stärkere Mitverantwortung für den Erfolg der Schüler/innen und die Berücksichtigung unterschiedlicher Ausgangsbedingungen und Leistungen.

4. Teamarbeit und Kooperation: Von Lehrkräften an Ganztagsschulen wird viertens erwartet, dass sie sich enger mit den Kolleginnen und Kollegen an der Schule abstimmen und in Teams zusammenarbeiten. Lehrkräften an Ganztagsschulen sollen zudem intensiver mit Eltern, außerschulischen Partnern und Experten im Umfeld der Schule zusammenarbeiten (z.B. Sozialpädagogen, Sportler, Künstler, Unternehmer, Eltern). Dies ist angesichts des sehr heterogenen Personals mit unterschiedlichen Anstellungsträgern, Beschäftigungsformen, Stundenumfängen und Qualifikationen eine große Herausforderung. Die Kooperation wird jedoch nur dann einen größeren pädagogischen Ertrag erbringen, wenn es den Lehrkräften gelingt, die Kooperationspartner als qualitativ hochwertige Bereicherung für den Ganztagsbereich anzuerkennen, unabhängig von ihren konkreten Beschäftigungssituation sowie die Kooperationspartner konzeptionell und gremienbezogen in die Ganztagsschulen einzubinden (vgl. auch Behr 2005b). Abstimmungsbedarf besteht an Ganztagsschulen beispielsweise über das Ganztagskonzept und die Verantwortlichkeiten, die konkreten Angebote und Projekte, den Umfang der Hausaufgaben sowie die Weiterentwicklung von Schule.
5. Betreuende, erzieherische und soziale Funktion: Von Lehrkräften an Ganztagschulen wird fünftens eine Übernahme von bislang wenig attraktiv erscheinenden Betreuungsangeboten erwartet. Dies gilt beispielsweise für Hausaufgaben, das Mittagessen und spezifische Förderangebote. Erwartet wird in diesem Zusammenhang auch eine größere Verantwortung für erzieherische Aufgaben und außerunterrichtliche, soziale Aktivitäten. Letztlich sollen die Lehrer/innen stärker als an Halbtagsschulen auch am Nachmittag und als Person für die Schüler/innen präsent sein und deren ganzheitliche Bildung, Betreuung, Erziehung und Entwicklung unterstützen.
6. Mitwirkung beim Ganztagskonzept und der Schulentwicklung: Von Lehrkräften an Ganztagsschulen wird sechstens die Mitwirkung an der Weiterentwicklung des Ganztagskonzeptes und der Unterrichts-, Personal- und Organisationsqualität erwartet. Lehrkräfte müssen insofern bereit sein, sich im Ganztags zu engagieren, den eigenen Unterricht weiterzuentwickeln, eigenständig an Fortbildungen teilzunehmen und Verantwortung für die Weiterentwicklung und Ausgestaltung der Schule zu übernehmen.

Die Liste der Anforderungen zeigt, dass Lehrkräfte an Ganztagsschulen gegenüber ihren Kolleginnen/Kollegen an Halbtagsschulen zwar nicht gänzlich neue Auf-

gaben, aber umfangreichere und z.T. anders gewichtete Aufgaben übernehmen sollen. Das Anforderungsprofil gilt gegenwärtig offensichtlich besonders für Lehrer/innen an gebundenen Ganztagsschulen und weniger für Lehrer/innen an offenen und teilgebundenen Ganztagsschulen. Inwiefern das skizzierte Anforderungsprofil eine notwendige Entwicklung deutscher Halb- und Ganztagsschulen vorwegnimmt, muss hier offenbleiben. Angenommen werden kann, dass das skizzierte Profil langfristig keineswegs nur für Ganztagsschulen Gültigkeit beanspruchen kann und insofern Reformpotenzial für die gesamte Schullandschaft enthält (vgl. KMK und Bildungs- und Lehrgewerkschaften 2006, DIHK 2005, KMK 2004, OECD 2004, Böll 2003, Terhart 2000, KMK und Vorsitzende der Bildungs- und Lehrgewerkschaften und Spitzenorganisationen 2000). Es erfordert zum einen angemessene Gestaltungsspielräume der Lehrkräfte, neue Arbeitszeitmodelle und bessere Rahmenbedingungen in den Schulen (z.B. Personal, Arbeitsplätze). Die besonderen professionellen Anforderungen an Ganztagsschulen erfordern zum anderen ein verändertes Berufsverständnis, eine veränderte Lehrerrolle und die Übernahme weitreichenderer Aufgaben durch die Lehrkräfte selbst.

3. Forschung zur Professionalität von Lehrkräften an Ganztagsschulen

Übereinstimmend zum Stand der Diskussion in Politik, Verwaltung und Ausbildung liegen nur sehr wenige, aktuelle empirische Studien und Befunde zu den Auswirkungen von Ganztagsschulen auf die Deutungs- und Handlungsmuster der beteiligten Berufskulturen vor (vgl. BMBF 2010, Kamski/Hillebrandt 2009). Allerdings liefern die vorliegenden Untersuchungen zumindest einige Anhaltspunkte (vgl. ausführlicher Rabenstein/Rahm 2009, Speck 2010). Bezüglich der *Präsenz am Ort* deuten vorliegende Untersuchungen darauf hin, dass die objektive Belastung und subjektive Beanspruchung von Lehrkräften an Ganztags- und Halbtagschulen sich nicht voneinander unterscheiden (vgl. Dizinger/Böhm-Kasper 2010). Mit Blick auf die Entwicklung einer neuen Lehr- und Lernkultur zeigen Studien, dass a) der Unterricht und die sonstigen Angebote an Ganztagsschulen oft wenig miteinander verbunden sind (additive Modelle), b) es eine relativ strikte, professionsbezogene Arbeitsteilung für den Unterricht und die unterrichtsfernen Angebote gibt und c) oft kein Ganztagsgremium aus Lehrkräften und weiterem pädagogischem Personal existiert (vgl. Holtappels 2007a, 149 ff. und 2007b, 198; Dieckmann u.a. 2007; Klieme u.a. 2008, 4, Arnoldt/Züchner 2009, 638 ff., Beher u.a. 2005a, 12 f. und 111 ff. und Beher 2005a, Beher u.a. 2005b, 45, Beher/Rauschenbach 2006, 59 f.). Einige Studien weisen auf Kooperationsprobleme an Ganztagsschulen (vgl. Speck/Olk 2010) und die Gefahr einer Verschulung der jugendlichen Lebenswelt hin (Kolbe u.a. 2005a, 8 ff., Kunze/Kolbe 2006, 259). Die *individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern an Ganztagsschulen* erscheint nach den vorliegenden

Daten ausbaufähig (vgl. Behr u.a. 2005 und 2007). Als Hindernisse für eine unzureichende individuelle Förderung kristallisieren sich die Vorstellung von möglichst homogenen Lernklassen, die geringen Personalressourcen, mangelnde Qualifikationen, fehlende Förderkonzepte und erst im Aufbau befindliche Kooperationsstrukturen heraus (vgl. Liesegang u.a. 2009, 155). Relativ viele Informationen liegen inzwischen zur Personalsituation und Kooperation an Ganztagsschulen vor (vgl. zur Personalsituation Höhmänn u.a. 2007, Arnoldt 2007a und Arnoldt/Züchner 2009, vgl. auch Behr 2005b). Bezüglich der Kooperationschancen zeigt die bundesweite Untersuchung StEG (vgl. Holtappels u.a. 2007, Höhmänn u.a. 2007), dass an Ganztagsschulen eine Vielzahl von Berufsgruppen, Personen ohne und mit Hochschulqualifikation, Haupt- und Ehrenamtlichen sowie Vollzeit- und Teilzeitbeschäftigten tätig ist (vgl. Höhmänn u.a. 2007, Arnoldt 2007a und Arnoldt/Züchner 2009, vgl. auch Behr 2005b). Zwischen 2005 und 2007 hat sich die Anzahl der Ganztagsschulen, die mit außerschulischen Partnern zusammenarbeitet, und die Anzahl der Partner pro Schule erhöht. Zudem sind die Kooperationspartner mit der Zusammenarbeit weiterhin sehr zufrieden. Kooperationsprobleme existieren vor allem aufgrund von unterschiedlichen Bildungsvorstellungen und -methoden, Kommunikationsproblemen, fehlenden Kooperationsstrukturen, Konkurrenzängsten und Statusabwertungen gegenüber Kooperationspartnern (insbesondere gegenüber Erzieherinnen/Erziehern, Eltern und Ehrenamtlichen) (vgl. auch Krieger 2005). Andere Untersuchungen machen 1. auf eine Defizitsicht von Schulen auf die Kompetenzen von Eltern, 2. einen kompensatorischen Anspruch von Schulen auf Familien- und Elternersatz sowie 3. daraus erwachsende (Konkurrenz-)Probleme für die Kooperation mit Eltern (z.B. Elternarbeit) aufmerksam (vgl. Kolbe u.a. 2007, Fritzsche/Rabenstein 2007, Fritzsche u.a. 2009). In zahlreichen Untersuchungen deutet sich eine *Zurückhaltung von Lehrerinnen/Lehrern bei der Übernahme betreuender, erzieherischer und sozialer Funktionen* an. Auffällig war in einer Untersuchung in NRW beispielsweise die eher statusabwertende Bezeichnung der Mitarbeiter im Ganztagsbetrieb als „Betreuer“, während sich diese selbst eher als „Unterstützer der Kinder“ verstanden (vgl. Behr/Rauschenbach 2006, 61 f.). Von einer Kooperation kann insofern nur bedingt gesprochen werden. Die bisherigen Befunde zur *Mitwirkung der Lehrkräfte beim Ganztagskonzept und der Schulentwicklung* weisen vor allem auf vier kritische Befunde hin (vgl. Kolbe u.a. 2005b und 2007, Kolbe/Reh 2009b, die Beiträge in Holtappels u.a. 2007, Kolbe 2005, Kolbe u.a. 2005a, 8 ff. und 48, Kunze/Kolbe 2006, Behr u.a. 2005a, 48): Erstens sind die Lehrkräfte oft bei der Entwicklung der Ganztagskonzepte nicht eingebunden. Zweitens kann von wirklichen Ganztagskonzepten oft nicht gesprochen werden, da eine relativ strikte Trennung zwischen vormittäglichem Unterricht und nachmittäglichen Freizeitangeboten besteht. Drittens fehlt es an konzeptionellen Vorstellungen, didaktischen Konzepten und Ganztagsgremien. Viertens erzeugt die Institutionalisierung von Ganztagsschulen bei einem Teil der Lehrkräfte Ängste und Widerstände.

4. Konsequenzen für die 1. und 2. Phase der Lehrerbildung

Welche Konsequenzen ergeben sich nun aus den vorliegenden Befunden für die Lehrerbildung in der 1. und 2. Phase? 1. Sowohl in der 1. als auch der 2. Phase muss eine kritische Diskussion und Reflexion über a) die beruflichen Vorstellungen, Erwartungen, Ängste und Erfahrungen, b) die Vorteile und Zumutungen, aber auch Grenzen des Lehrerberufs und c) ein modernes Lehrerleitbild geführt werden. Auf diese Weise können möglicherweise frühzeitig Klärungen über die Lehrertätigkeit ermöglicht, Vorteile von Ganztagschulen für angehende Lehrer vermittelt und spätere Unsicherheiten und Enttäuschungen abgemildert werden. 2. Das Thema Ganztagschulen muss sowohl in der 1. als auch der 2. Phase ein fest verankerter und prüfungsrelevanter Teil der Ausbildung werden. Es reicht nicht aus, das Ganztags-thema lediglich als freiwilliges oder sporadisches Angebot, als Zusatzqualifikation oder als mögliches Interessengebiet eines Dozenten bzw. Ausbilders vorzuhalten. 3. Vermittelt werden müssen in der Ausbildung a) die pädagogischen Ziele, Besonderheiten, Möglichkeiten und Grenzen von Ganztagschulen, b) die Rolle und Aufgaben von Schulleitungen, Lehrerinnen/Lehrern und Kooperationspartnern, c) die Entwicklung von Konzepten sowie Unterrichts- und Freizeitangeboten im Rahmen einer rhythmisierten Lehr- und Lernkultur, d) die Diagnostik, Binnendifferenzierung und individuelle Förderung von Schülern, e) die Beratung von Schülern und Eltern, f) die professionelle Kooperation mit Kolleginnen/Kollegen sowie mit inner- und außerschulischen Partnern sowie g) die architektonische Gestaltung von Ganztagschulen und Lernräumen. 4. Für die Integration des Ganztags-themas in die 1. und 2. Phase liegen bereits erste Erfahrungen und Konzepte aus der Ausbildung vor, an die angeknüpft werden kann. Weitere Anknüpfungspunkte existieren zudem aus der Fortbildung (z.B. Fortbildungsmodule, Arbeitsmaterialien, Tandemfortbildungen). 5. Die Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an oder im Umfeld von Schulen muss zum Gegenstand der Ausbildung und Erfahrung werden. Am besten gelingt dies, wenn partiell eine gemeinsame Tandemausbildung z.B. von Lehrerinnen/Lehrer und Sozialpädagoginnen/-pädagogen stattfindet, um so Kooperation und zukünftigen Kooperationspartner erfahrbar machen zu können. 6. Universitäten und ggf. auch Ministerien müssen darauf achten, dass den erziehungswissenschaftlichen Anteilen in der Ausbildung ein stärkerer Stellenwert eingeräumt wird, um ein professionelles Handeln der künftigen Lehrkräfte zu fördern. Ausgebaut werden müssen die erziehungswissenschaftlichen Anteile in den Hochschulen sowie die Besetzung von entsprechenden Professuren mit ausgebildeten und erfahrenen Erziehungswissenschaftlerinnen/-schaftlern, Schulpädagogen und ggf. Fachdidaktikern. 7. Zur Förderung eines angemessenen Handelns in Ganztagschulen müssen in der Ausbildung der 1. und 2. Phase zum einen die aktuellen Befunde der Ganztagsforschung zeitnah Eingang finden. Zum anderen sollte ein

höherer Wert auf rekonstruktive Fallanalysen zur Praxis an Ganzttagsschulen und auf eine Fallorientierung im Umgang mit unterschiedlichen Schülerinnen/Schülern und Situationen an (Ganztags-)Schulen gelegt werden. 8. Für eine aufbauende Ausbildung in der 1. und 2. Phase muss zwischen den Ausbildungsbeteiligten eine Einigung über die zu vermittelnden Kompetenzen und Inhalte hergestellt werden. Hierzu ist eine Abstimmung erforderlich.

Literatur

- Appel, Stefan/Rutz, Georg (2004): Handbuch Ganzttagsschule. Praxis-Konzepte-Handreichungen. Schwalbach/Ts.
- Arnoldt, Bettina (2007a): Öffnung von Ganzttagsschule. In: Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.): Ganzttagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen“ (StEG). Weinheim und München, S. 86-105
- Arnoldt, Bettina (2007b): Kooperationsformen – Bedingungen für eine gelingende Zusammenarbeit. In: Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.): Ganzttagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganzttagsschulen“ (StEG). Weinheim und München, S. 123-136
- Arnoldt, Bettina/Züchner, Ivo (2008): Kooperationsbeziehungen an Ganzttagsschulen. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden, S. 633-644
- Behr, Karin (2005a): Die wissenschaftliche Begleitung der Einführung der offenen Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen. In: Radisch, Falk/Klieme, Eckard (Hrsg.): Ganztagsangebote in der Schule. Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen. Ergebnisse einer Fachtagung. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bildungsreform Bd. 12, Berlin, S. 170-178
- Behr, Karin (2005b): Lage und Probleme des Personals im Ganzttag: Nebenwirkungen nicht ausgeschlossen? Das Phänomen der Personalfuktuation. Expertise für das BLK-Verbundprojekt „Lernen für den GanztTag“. Download über http://www.ganzttag-blk.de/cms/upload/pdf/blk/Behr_Personalfuktuation.pdf (22.09.2007)
- Behr, Karin/Haenisch, Hans/Hermens, Claudia/Liebig, Reinhard/Nordt, Gabriele/Schulz, Uwe (2005a): Offene Ganzttagsschule Primarbereich. Begleitstudie zu Einführung, Zielsetzungen und Umsetzungsprozessen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim und München
- Behr, Karin/Haenisch, Hans/Hermens, Claudia/Nordt, Gabriele/Schulz, Uwe (2005b): Die offene Ganzttagsschule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. In: Appel, S./Ludwig, H./Rother, U./Rutz, G. (Hrsg.): Jahrbuch Ganzttagsschule 2006. Schulk Kooperationen. Schwalbach/Ts., S. 44-54
- Behr, Karin/Rauschenbach, Thomas (2006): Die offene Ganztagsgrundschule in Nordrhein-Westfalen. Ein gelungenes Zusammenspiel von Schule und Jugendhilfe? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., H. 1, S. 51-66
- Behr-Heintze, Andreas/Lipski, Jens (2005): Schulk Kooperationen. Stand und Perspektiven der Zusammenarbeit zwischen Schulen und ihren Partnern. Ein Forschungsbericht des DJI. Schwalbach/Ts.
- Binder, Harmut (2009): Grundlagenpapier „Zertifikat Ganzttagsschule“ an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe (Juli 2009), Manuskript
- BLK-Programm „Lernen für den GanztTag“ 2010: download über vgl. <http://www.ganzttag-blk.de> (02.09.2010)

- Böll-Stiftung (2003): Professionalität und Ethos – Plädoyer für eine grundlegende Reform des Lehrberufes, download über [http://www.boell.de/downloads/bildungskultur/ SelbststaendigLernenEmpf4.pdf](http://www.boell.de/downloads/bildungskultur/SelbststaendigLernenEmpf4.pdf) (28.08.2010)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010): Ganztagsschulforschung im Überblick, download über <http://www.ganztagsschulen.org/10249.php> (28.08.2010)
- Demmer, Marianne (2008): Ganztagsschulen – Schulen, in die wir gerne gehen? Überlegungen zum professionellen Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern, In: Wunder, Dieter (Hrsg.): Ein neuer Beruf? Lehrerinnen und Lehrer an Ganztagsschulen. Schwalbach/Ts., Plädoyer, S. 97-113
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2009): Der Ganztagsschulbezug der universitären Lehrerbildung und der sozialpädagogischen Studiengänge. Eine Studie im Rahmen des Programms „Ideen für mehr! Ganztägig Lernen“ der Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, erstellt von „Die Beteiligungsagentur“
- Dieckmann, Katja/Höhm, Katrin/Tillmann, Katja (2007): Schulorganisation, Organisationskultur und Schulklima an ganztägigen Schulen. In: Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecker, Ludwig (Hrsg.): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG). Weinheim und München, S. 164-185
- DIHK (2005): Lehrer sein heißt, Kindern Flügel verleihen. Lehrer in Deutschland im Jahr 2015 – eine Vision, download über http://www.dihk.de/inhalt/download/reformvorschlaege_lehrerbildung.pdf (28.08.2010)
- Eckinger, Ludwig (2008): Wo Ganztagsschule draufsteht, muss auch Ganztagsschule drin sein! In: Wunder, Dieter (Hrsg.): Ein neuer Beruf? Lehrerinnen und Lehrer an Ganztagsschulen. Schwalbach/Ts., Plädoyer, S. 127-137
- Fritzsche, Bettina/Rabenstein, Kerstin (2009): ‚Häusliches Elend‘ und ‚Familienersatz‘. Symbolische Konstruktionen in Legitimationsdiskursen von Ganztagsschulen der Gegenwart. In: Ecarius, Jutta/Groppe, Carola/Malmede, Hans (Hrsg.): Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen. Wiesbaden, S. 183-200
- Höhm, Katrin/Bergmann, Katrin/Gebauer, Miriam (2007): Das Personal. In: Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecker, Ludwig (Hrsg.): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG). Weinheim und München, S. 77-85
- Holtappels, Heinz Günter (2007a): Ziele, Konzepte, Entwicklungsprozesse. In: Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecker, Ludwig (Hrsg.): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG). Weinheim und München, S. 139-163
- Holtappels, Heinz Günter (2007b): Angebotsstruktur, Schülerbeteiligung und Ausbaugrad ganztägiger Schulen. In: Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecker, Ludwig (Hrsg.): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG). Weinheim und München, S. 186-206
- Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckhard/Rauschenbach, Thomas/Stecker, Ludwig (Hrsg.) (2007): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG). Weinheim und München
- Holtappels, Heinz Günter (2006): Stichwort: Ganztagsschule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., H. 1, S. 5-29
- Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.) (1995): Ganztageserziehung in der Schule. Modelle, Forschungsbefunde und Perspektiven. Opladen
- Holtappels, Heinz Günter (1994): Ganztagsschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung. Weinheim und München.

- Holzbrecher, Alfred/Seel, Norbert/Blumschein, Patrick/Vogelbacher, Angelika (2008): Zertifikat „Pädagogik der Ganztagsschule“. Ein Kooperationsprojekt der Institute für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Freiburg und der Universität Freiburg
- Kamski, Ilse/Hillebrand, Annika (2009): Forschungsticker; download über http://werkstatt-1.de.dd21910.kasserver.com/upload/ForschungsTicker_LAUFENDE_Projekte_Dez.09.pdf (28.08.2010)
- Klieme, Eckhard/Holtappels, Heinz Günter/Rauschenbach, Thomas (2008): Presseerklärung Steg 2008 – Langfassung, S. 4, Url: http://www.projekt-steg.de/files/pk080908/Presseerklae rung_Steg_2008_Langfassung.pdf, (14.02.2010)
- KMK und Bildungs- und Lehrgewerkschaften (2006): Fördern und Fordern – eine Herausforderung für Bildungspolitik, Eltern, Schule und Lehrkräfte. Gemeinsame Erklärung der Bildungs- und Lehrgewerkschaften und der Kultusministerkonferenz, download über http://bildungsklick.de/datei-archiv/34226/foerdern_und_fordern.pdf (28.08.2010)
- KMK und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrgewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen (2000): Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen. Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrgewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB – Beamtenbund und Tarifunion. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.00, download über <http://www.kmk.org/index.php?id=1090&type=123> (28.08.2010)
- Kolbe, Fritz-Ulrich (2005): Wissenschaftliche Begleitung der Ganztagsschule in neuer Form in Rheinland-Pfalz. In: Radisch, Falk/Klieme, Eckhard (Hrsg.): Ganztagsangebote in der Schule. Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen. Ergebnisse einer Fachtagung. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bildungsreform Bd. 12, Berlin, S. 130-143
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Kunze, Katharina/Idel, Till-Sebastian (2005a): Die Entwicklung der Ganztagsschulkonzeption und ihre Umsetzung an der einzelnen Schule. In: Kolbe, Fritz-Ulrich/Kunze, Katharina/Idel, Till-Sebastian: Ganztagsschule in Entwicklung. Empirische, konzeptionelle und bildungspolitische Perspektiven. Mainz, S. 5-48, Url: http://www.ganztagsschule.rlp.de/files/Tagungsband_Ganztagsschule_in_Entwicklung.pdf (15.02.2010)
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2006): „Rhythmisierung“. Hinweise für die Planung von Fortbildungsmodulen für Moderatoren. Expertise für das BLK-Verbundprojekt „Lernen für den GanzTag“, Url: http://www.ganztage-bkl.de/cms/front_content.php?idcat=17 (14.02.2010)
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine (2009a): Der Erfolg der Ganztagsschule – reformpädagogische Ideen, pädagogische Praktiken der Individualisierung und politische Konstellationen. In: Widersprüche. 28. Jg., H. 110. S. 39-54
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine (2009b): Welche Unterstützung brauchen Lehrkräfte an Ganztagsschulen? Zwei Anmerkungen aus der Sicht empirischer Bildungsforschung. In: Journal für Lehrer- und Lehrerinnenbildung. H. 1/2009. Innsbruck u.a., S. 46-49
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2007): Ganztagsschule als Schule entwickeln. Eine Studie zu Lernkultur und Unterrichtsentwicklung an Ganztagsschulen. In: Pädagogik, 59. Jg., H. 5, S. 36-40
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2009a): Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Idel, Till-Sebastian/Fritzsche, Bettina/ Rabenstein, Kerstin (2009b): Grenzverschiebungen des Schulischen im Ganztage – Einleitung zur schultheoretischen Diskussion. Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.) (2009): Ganztage-schule als symbolische

- Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. Wiesbaden, S. 151-157
- Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2005b): Angebot zur wissenschaftlichen Begleitung der Einführung von Ganztagsschulen in Berlin, Brandenburg und Rheinland-Pfalz. Download über <http://www.lernkultur-ganztagsschule.de> (14.02.2010)
- Krieger, Wolfgang (2005): Ganztagsschulen in Kooperation mit außerschulischen Partnern. In: Kolbe, Fritz-Ulrich/Kunze, Katharina/Idel, Till-Sebastian: Ganztagsschule in Entwicklung. Empirische, konzeptionelle und bildungspolitische Perspektiven, Mainz, S. 65-86, Url: http://www.ganztagsschule.rlp.de/files/Tagungsband_Ganztagsschule_in_Entwicklung.pdf (15.02.2010)
- Kultusministerkonferenz (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, Entwurf, Bonn und Berlin
- Kunze, Katharina/Kolbe, Fritz-Ulrich (2006): Reflexive Schulentwicklung als professionelle Entwicklungsaufgabe. In: Appel, Stefan/Ludwig, Harald/Rother, Ulrich/Rutz, Georg (Hrsg.): Jahrbuch Ganztagsschule 2007. Ganztagsschule gestalten. Schwalbach/Ts., S. 255-263
- Lenhard, H. 2004: Zweite Phase an Studienseminaren und Schulen, In: Blömeke, S./Reinholf, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung, S. 275-290
- Martens, Bernd (2008): Auf den Lehrer kommt es an. In: Wunder, Dieter (Hrsg.): Ein neuer Beruf? Lehrerinnen und Lehrer an Ganztagsschulen. Schwalbach/T. Plädoyer, S. 69-84
- OECD Direktion Bildungswesen, Abteilung für Bildungs- und Ausbildungspolitik (Hrsg.) (2004): Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern (Länderbericht: Deutschland), erarbeitet von Halász, Gábor/Santiago, Paulo/Ekholm, Mats/Matthews, Peter/McKenzie, Phillip, download über http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2004/Germany_Country_Note_Endfassung_deutsch.pdf (28.08.2010)
- Rabenstein, Kerstin/Rahm, Sybille (2009): Ganztagslehrer(innen) – auf dem Weg zu einem neuen Professionsverständnis? In: Journal für Lehrer- und Lehrerinnenbildung. Heft 1/2009, Innsbruck, Studienverlag, S. 15-21
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2008): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2002 bis 2006, Url: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2006.pdf, (14.02.2010)
- Speck, Karsten 2010: Qualifikation, Professionalität und pädagogische Eignung des Personals an Ganztagsschule. In: Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen, Weinheim und München, S.13-21
- Speck, Karsten/Olk, Thomas (2010): „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagsschulen“, Url: http://www.kooperation-an-ganztagsschulen.de/?download=Antrag_ProKoop.pdf (15.02.2010)
- Terhart, E. (Hrsg.) 2000: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim und Basel
- Wunder, Dieter (Hrsg.) (2008a): Ein neuer Beruf? Lehrerinnen und Lehrer an Ganztagschulen. Schwalbach/Ts.
- Wunder, Dieter (Hrsg.) (2008b): Der Lehrerberuf an Ganztagsschulen ist ein vielversprechender Beruf. Ein subjektives Plädoyer. In: Wunder, Dieter (Hrsg.): Ein neuer Beruf? Lehrerinnen und Lehrer an Ganztagsschulen. Schwalbach/T. Plädoyer, S. 39-54

Herbert Boßhammer, Birgit Schröder

Von den Hausaufgaben zu Aufgaben in der Ganztagschule

1. Geschichte/Funktion von Hausaufgaben

Historischer Rückblick (in Ausschnitten)

Hausaufgaben sind bereits im 19. Jahrhundert fester Bestand des schulischen Unterrichts. Gelegentlich wurde den Hausaufgaben größere Bedeutung beigegeben als dem Unterricht selbst. Bei der Erteilung von Hausaufgaben schwingt immer die Hoffnung mit, unterrichtliche Inhalte zu festigen, zu vertiefen oder zur Anwendung zu bringen. Zugleich gehen Lehrkräfte und Eltern davon aus, dass die außerunterrichtliche Aufgabe und deren Durchführung den Schüler zur Selbstdisziplinierung führen und bei ihm eine Vorstellung von der angemessenen Ausführung der Aufgabe festigen.

Hier finden sich also Erwartungen, die sich auf die Entwicklung von Haltungen richten wie z.B. Pflichtgefühl, Eigentätigkeit, Entsagungsbereitschaft, Fleiß, Ausdauer, Sorgfalt, Selbstständigkeit und effektiver Umgang mit begrenzter Zeit.

Gerade zu dem letzten Aspekt gehört eine von den Eltern geäußerte Angst, wonach zu verhindern sei, dass Schüler in der freien Zeit nach der Schule anderen, dem schulischen Lernen sogar hinderlichen Anregungen ausgesetzt werden. In wohlgemeinter Absicht wird von der Schule die Hoffnung geäußert, dass in der Zusammenarbeit von Schülern und Eltern bei der Erledigung der Hausaufgaben ein wünschenswertes Vertrauensverhältnis entsteht.

Diesen Hoffnungen auf positive Wirkungen der Hausaufgaben steht eine Reihe von ablehnenden Argumenten gegenüber, die sich einerseits auf medizinische und psychologische Daten im Bezug auf die Belastbarkeit des Kindes beziehen, andererseits wird auf die fehlende Passung von Hausaufgaben und kindlichem Vermögen hingewiesen. Die Argumente werden mit folgenden Beispielen begründet:

- Hausaufgaben werden gegen den biologischen Tagesleistungsrhythmus durchgeführt,
- die gesamte Schularbeitszeit des Kindes und des Jugendlichen am Tag überschreitet die Belastungsgrenze um fast 100 %,
- Hausaufgaben führen zu Konflikten zwischen Eltern und Kindern,
- Hausaufgaben sind nicht hinreichend individuell gestellt,

- Hausaufgaben überfordern den schwachen Lerner dauerhaft,
- Schüler trainieren betrügerische Vermeidungs- und Entlastungsstrategien,
- Hausaufgaben stigmatisieren Schülergruppen nach den Merkmalen „erfolgreich-nicht erfolgreich“.

Hausaufgaben werden aber auch aus sozialen Gründen zurückgewiesen, wobei folgende Gründe im Vordergrund stehen:

- Hausaufgaben erweitern Schulzeit in juristisch unhaltbarer Form (Der Spiegel: Hausfriedensbruch),
- Hausaufgaben unterstellen fälschlich hinreichende Arbeitsbedingungen im Zuhause der Kinder,
- Hausaufgaben überfordern die Eltern.

Tatsächlich finden sich diese Argumentationsfiguren in den einschlägigen Veröffentlichungen des europäischen Auslandes sowie in den USA. Bis Anfang der 60er Jahre des letzten Jahrhunderts sind diese Meinungen empirisch nicht unterfüttert und somit unbewiesene Vorurteilskonstrukte.

Bei den meisten Lehrkräften, Eltern und Schülerinnen und Schülern gehören Hausaufgaben selbstverständlich und nicht hinterfragt zur Institution Schule dazu. Ihre Berechtigung, ihre Sinnhaftigkeit wurden von allen Beteiligten selten infrage gestellt. In der Lehrerbildung findet dieser „ritualisierte“ Bereich selten oder gar keine Aufmerksamkeit. Für Lehrkräfte können mit Hausaufgaben die folgenden, mehr oder weniger im direkten Zusammenhang zum Unterricht stehenden Funktionen erfüllen. Allerdings werden sie mitunter auch dazu missbraucht, Inhalte, für die nicht genügend Unterrichtszeit zur Verfügung stand, auf diesem Wege zu vermitteln.

Funktion

Hausaufgabentypen (n. Höhmann)

Wiederholen:

Der Stoff einer Stunde wird unter einer konkreten Fragestellung wiederholt.
Ein Text wird noch einmal gelesen etc.

Vertiefen:

Der Inhalt einer Stunde wird durch ergänzende Materialien vertieft.

Auswendig lernen:

Inhalte werden auswendig gelernt. Dazu gehören Formeln, Vokabeln, historische Fakten, Gedichte und Liedertexte u.a.m.

Anwenden:

Gelerntes wird auf andere einschlägige Zusammenhänge angewendet.

Erarbeiten:

Schülerinnen und Schüler erhalten die Aufgabe, etwas Neues zu erarbeiten.

Entwickeln:

Hierzu gehört die ganze Palette von Referaten, Jahresarbeiten und anderes mehr.

Fertigstellen:

Angefangene Arbeiten werden zu Hause fertig gestellt. Das betrifft sehr häufig Arbeiten im kreativen Bereich. Bilder werden fertig gemalt, Geschichten zu Ende geschrieben.

Recherchieren:

In vielen Fächern werden immer wieder Rechercheaufgaben aufgegeben. Dabei handelt es sich neuerdings häufig um Internetrecherchen. Zu Rechercheaufgaben kann aber auch gehören, dass Schülerinnen und Schüler z.B. zu Hause Interviews führen sollen, deren Informationen für die nächste Stunde wichtig sind, oder Beobachtungsaufträge bekommen.

Sammeln:

Schülerinnen und Schüler erhalten die Aufgabe, etwas für die nächste Stunde mitzubringen, seien es Blätter oder Reiseprospekte, Postkarten oder Zeitungen.

2. Inhalte und Gestaltung von Lernzeiten in der Ganztagschule

Für die Erteilung von Hausaufgaben und die Gestaltung von Lernzeiten gibt es in fast allen Bundesländern spezifische Erlasse.

Hausaufgaben folgen danach nicht dem Ziel der systematischen Nachhilfe und der Behebung von Lernstörungen, sondern den o.a. Funktionen. In den Erlassen finden sich weiterhin Aussagen über die Dauer und Einschränkungen des Stellens von Hausaufgaben.

Wichtig, wenn auch selbstverständlich, ist es, dass Hausaufgaben von der jeweiligen Lehrerin/vom jeweiligen Lehrer gestellt werden. D.h. sie allein sind dafür verantwortlich. Sie sollten die Ziele der einschlägigen Erlasse und die Umgebungsbedingungen am eigenen Schulstandort berücksichtigen.

Für die Personen, die Hausaufgaben betreuen/begleiten, kann nicht vorausgesetzt werden, dass sie schulfachliche und sozialpädagogisch-therapeutische Kompetenzen einbringen, um damit das „Gelingen“ der Hausaufgabe zu sichern. Solche Kompetenzen sind in der Ganztagschule durchaus wünschenswert. Im Rahmen der Qualitätsentwicklung von Ganztagschulen wird darüber nachgedacht und häufig auch erprobt, Hausaufgaben nicht mehr zu stellen und durch ausgewählte Lernaufgaben und -formen in Lernzeiten zu ersetzen. Die Umsetzung dieser Vorstellungen stützt sich u.a. auch auf neue Lehrerarbeitszeitmodelle und damit auf Modelle in der gebundenen Ganztagschule.

Hausaufgabenbegleitung wird an den meisten Ganztagschulen – in gebundener oder offener Form – angeboten. Dieses Angebot entspricht einerseits dem Wunsch der Eltern, diesen Bereich, der in vielen Familien zu Konflikten führte, in der Schule

zu belassen. Andererseits soll diese Betreuung den Unterricht vom „Vormittag“ in der Schule sinnvoll ergänzen und fortführen. Viele sehen darin auch eine Möglichkeit der Verzahnung von Vor- und Nachmittag und der Rhythmisierung.

Lernen über den ganzen Tag verteilt entspricht einer Grundintention der Ganztagschule. Schülerinnen und Schüler können neues Wissen erwerben und bereits erworbenes Wissen vertiefen oder erweitern, kurz Lernzeiten nutzen. In der Ganztagschule haben sie dazu Gelegenheit im Unterricht gemeinsam mit der Lehrkraft und/oder in angeleiteten oder begleiteten Lernarrangements außerhalb des Unterrichts mit Mitschülerinnen und Mitschülern, Fachleuten oder Helfern oder selbstständig. Grundlage solcher Lernarrangements sind nicht nur die curricularen Vorgaben, sondern vor allem der Blick auf soziales, emotionales, kreatives, gestalterisches, motorisches, ... Lernen. Daher bieten sich besonders in Ganztagschulen vielfältige Möglichkeiten für Aufgaben unter einem erweiterten Bildungsverständnis. Hier gibt es ein Mehr an Zeit, das von allen Beteiligten genutzt werden kann.

Viele Ganztagschulen haben nach einer Phase des Suchens und Findens individuell Modelle entwickelt, die eine praktikable und von allen Beteiligten akzeptierte Form der Gestaltung von Lernzeiten ermöglichen. Diese Modelle sind im Allgemeinen aber nicht vollständig auf andere Schulen übertragbar, geben jedoch wertvolle und hilfreiche Impulse zur Umsetzung an der eigenen Schule.

Die unterschiedliche Qualität von Hausaufgaben wird dabei ebenso thematisiert wie die mangelnde Koordination bei der Hausaufgabenstellung und die Transparenz und Klarheit für die Schülerinnen und Schüler. Über die Information der Erziehungsberechtigten, die bislang häufig die Hausaufgaben als ein Fenster in die Schule sahen, muss neu nachgedacht werden.

Bei den Versuchen, die Platzierung der Hausaufgabenbegleitung – an vielen Schulen wurde sie bereits vor der Umwandlung in eine Ganztagschule in der Übermittagsbetreuung angeboten – neu zu überdenken und in den Ablauf des ganzen Tages einzubetten, stellt sich die Frage nach dem Sinn von Hausaufgaben im tradierten Verständnis überhaupt, nach der erforderlichen Intensität und Professionalität der Begleitung und nach den organisatorischen Bedürfnissen. Hausaufgaben können als eine Schnittstelle zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten gesehen werden. Hier können verschiedene Professionen mit unterschiedlichen Blickwinkeln im Bereich Bearbeiten von Aufgaben arbeiten.

Das individuelle Lernen des Kindes rückt in den Fokus aller, die am Thema Hausaufgabe beteiligt sind. Sie stellen fest, dass jedes Kind sein eigenes Lerntempo hat und benötigt, dass es häufig mit unterschiedlicher Konzentration lernt und dass es die Lernatmosphäre in seiner Gruppe positiv oder negativ beeinflussen kann.

Im Prozess von den Hausaufgaben zur Arbeit an Aufgaben in Lernzeiten müssen alle Beteiligten diese Bedingungen an ihrer eigenen Schule als Grundlage gemeinsam erfahren und festlegen. Im Anschluss daran können sie die Situation an ihrer Schule neu gestalten und verbessern.

Begriffsklärung

- In der Ganztagschule gibt es Lernzeiten am ganzen Tag.
- In Lernzeiten können Schülerinnen und Schüler selbstständig und eigenverantwortlich Aufgaben bearbeiten.
- Lernzeiten sind innerhalb und außerhalb der Unterrichtszeit in der Schule möglich.
- In der Ganztagschule gibt es keine Hausaufgaben in der eigentlichen Bedeutung des Begriffs.

Erwerb von Lebenskompetenzen in der Ganztagschule

In den Lernzeiten in der Ganztagschule gibt es hinreichend Gelegenheiten, Kompetenzen für das Leben zu erwerben. Das geht deutlich über die curricularen Vorgaben hinaus. Durch den gezielten Einbezug von außerschulischen Partnern ist es möglich, Lebensbereiche in die Schule zu holen oder Lernen im schulischen Umfeld und Sozialraum zu gestalten. Auf diesem Lernweg können unterschiedliche Professionen die Schülerinnen und Schüler individuell begleiten und fördern.

Ein Teil dieser Lernzeit wird als Verzahnung zum Unterricht für das Bearbeiten von Aufgaben aus dem Unterricht (trad. Hausaufgabe) zur Verfügung stehen.

Kompetenzen, die auf Bildungsprozessen beruhen

- selbstbestimmt handeln können
- die eigenen Rechte, Interessen, Grenzen und Bedürfnisse verteidigen und sichern können
- persönliche Projekte und einen Lebensplan ausarbeiten und umsetzen können
- Werkzeuge interaktiv nutzen können
 - Sprache, Symbole, Texte
 - Wissen und Information
 - Technologien
- in sozial heterogenen Gruppen sich zurechtfinden

Schülerinnen und Schüler wünschen

- ein wertschätzendes soziales Klima
- Austausch und Kooperation
- Eröffnung von Wahlmöglichkeiten
- Mitgestaltung an der Planung
- regelmäßiges Feedback

Schüler sollen

- sich selbst Ziele setzen
- Fragen entwickeln
- sich Lernstrategien aneignen
- Inhalte für den Lernprozess strukturieren

Verbindung der beiden als Chance in der Ganztagschule

- Eine Vielfalt an Bildungs-, Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten bieten
- Möglichkeiten der Partizipation
 - Transparenz der Abläufe schaffen
 - Mitgestaltung
 - Mitbestimmung
 - Demokratie lernen
- Möglichkeiten der Reflexion
 - eigene Beratungsangebote schaffen
 - Feedback-Runden
- Rhythmisierung der Arbeit
 - Gegenwartsorientierung
 - Zeitbegrenzung
 - Projekte
- Qualität der sozialen Prozesse
 - Gemeinschaft
 - Team
 - Vernetzung
 - Austausch

Rollen in den Lernzeiten

Lehrer/innen

Lehrerinnen und Lehrer vertreten aktuell mehrheitlich die Auffassung, dass Hausaufgaben notwendig und wirkungsvoll sind. Diese Position kann sich auf die gültigen Hausaufgaben-Erlasse in mehreren Bundesländern berufen, sie erhält dadurch eine prominente Gewichtung. Lehrkräfte sind im Allgemeinen nicht in besonderer Weise auf diesen Bereich ihres unterrichtlichen Handelns vorbereitet oder speziell dafür ausgebildet. Grundlegende Kenntnisse darüber haben sie selbst als Schülerin oder Schüler erworben. Es ist oft nicht davon auszugehen, dass über Art und Umfang der Hausaufgaben in einem Kollegium Einigkeit besteht. Daraus ergibt sich eine mangelnde organisatorische oder inhaltliche Abstimmung oder Koordination bei der Stellung von Hausaufgaben. Für Aufgaben innerhalb des Unterrichts wie auch für Aufgaben für Lernzeiten kann die nachfolgende Fragestellung von Becker/Kohler hilfreich sein (siehe S. 48)

Auf dem Weg zu einem schulinternen Hausaufgabenkonzept sind folgende Aspekte aus Sicht der Lehrkräfte zu beachten:

- Sie reflektieren ihre eigene Hausaufgabenpraxis.
- Sie tauschen sich gegenseitig im Kollegium aus.
 - Ein Kollegium muss sich einigen.

Anleitung für Lehrer (n. Becker/Kohler 1988):

Was für eine Aufgabe soll
von welchen Schülern
in welcher Vorgehensweise
unter welchen Lernbedingungen
mit welchen Lernmitteln
in welcher Zeit
in welcher Qualität
bis zu welchem Zeitpunkt bearbeitet werden und
wie lässt sich die Endkontrolle gestalten?

- über organisatorische Fragen
- über den Umfang der Aufgaben
- über methodische Fragen
- über den didaktischen Stellenwert
- über die grundsätzlichen Fragen: Was wollen wir mit der Stellung von Hausaufgaben erreichen? Was muss die Lehrkraft bei der Aufgabenstellung berücksichtigen, damit das Kind diese erledigen kann? In welcher Art und Weise kann die Lehrkraft die Arbeit des Kindes würdigen?
- Sie beziehen die Schülerinnen und Schüler mit ein.
- Sie beachten das Feedback der Eltern.
- Sie kennen und nutzen die Kompetenzen der Hausaufgabenbegleiter.
- Schriftliche Rückmeldung über die Aufgaben zur Kenntnis nehmen,
- regelmäßiger Austausch mit päd. Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern,
- Hospitation im Unterricht anregen,
- Aufgabenbegleitung durch Lehrkräfte,
- Austausch über das Verhalten gegenüber „schwierigen Schülerinnen/Schülern“,
- Mitarbeit der pädagogischen Kräfte in Projekten

Für Lehrkräfte können bei der Erteilung von Aufgaben und bei der Würdigung (Kontrolle) die folgenden Aspekte hilfreich sein:

- Aufgaben stellen
 - integrierter Bestandteil der Unterrichtsplanung
 - Zeitpunkt des Stellens
 - Qualität statt Quantität
 - Individuell (differenziert, sinnvoll, anregend...)
 - visualisieren
 - Medienvielfalt
 - Arbeitsformen

- Aufgaben würdigen
- unmittelbare Rückmeldung
- ergebnisorientiert
- prozessorientiert
- Nachbesprechungen organisieren
- Diskussionmöglichkeiten schaffen

Pädagogische Fachkräfte

Pädagogische Fachkräfte in der Ganztagschule, die die Hausaufgaben begleiten, sind häufig in sozialpädagogischen Berufen ausgebildet. Die Begleiter bei der Arbeit an den Aufgaben verstehen sich als verlässliche „Helfer“ der Schülerinnen und Schüler, sie wollen eine Wohlfühlatmosphäre schaffen, die Kinder zum selbstständigen Arbeiten führen. Sie sollen die kontinuierliche Erledigung der (Haus-) Aufgaben erreichen. Sie sind in der Lage, Lernhilfen anzubieten und Ordnungs- und Arbeitsregeln einzutüben.

- Austausch untereinander im Team
- Regeln und Absprachen einführen und umsetzen
- Hospitation im Unterricht
- Hilfe bei der Einteilung und Planung der Arbeit
- Information an die Eltern
- Rückmeldung an die Lehrkräfte
- Schüler/innen bei der Bearbeitung von Aufgaben begleiten
 - Wie muss die Arbeit des Kindes von den pädagogischen Fachkräften organisiert werden?
 - pünktliches Erscheinen
 - angenehme Arbeitsatmosphäre
 - Team- und Gruppenarbeit
 - Kontinuität
 - sinnvolle Zeitnutzung
 - Materialpflege
 - Was können die pädagogischen Fachkräfte tun, um die Arbeit des Kindes zu unterstützen?
 - Fördern der Selbstständigkeit
 - Transparenz von Regeln und Beteiligung an den Regeln
 - emotional unterstützen und bekräftigen
 - Ressourcen der Peers einbeziehen
 - Sozialbeziehungen fördern
 - direktes Einmischen vermeiden
 - Impulse geben
 - Blick auf die Ressourcen

Dabei greifen die Mitarbeiter/innen auf Vorstellungen vom kindlichen Lernen, vom gelingenden Reifungsprozess in dieser Altersstufe, von Formen der Unterstützung und von Formen der erziehenden Einflussnahme zurück.

Sie sind keine Nachhilfelehrer und bedürfen keines „schulpädagogischen Crashkurses“.

Praktische Beispiele

Grundschule

Lernzeitraum:

- Findet die Lernzeit für das Kind täglich in demselben Raum statt?
- Wird der Raum täglich gewechselt, je nachdem, wo gerade Platz ist?
- Kann sich das Kind eigenständig einen Ort suchen, um seine Lernzeit zu machen?

Vor dem Beginn der Lernzeit überhaupt:

- Wird das Kind zur Lernzeit gerufen?
 - Wenn ja, ist es immer die gleiche Person, die das Kind ruft?
 - Sind es wechselnde Personen, auf die das Kind achten muss?
- Gibt es ein akustisches Signal, damit das Kind weiß, die Lernzeit beginnt?
- Ist das Kind auf sich selbst gestellt und muss eigenständig auf die Zeit achten?
- Gibt es für die Kinder verschiedene Zeiten (völlige Wahlfreiheit, gruppenspezifisch, klassenspezifisch, klassenübergreifend), zu denen sie ihre Lernzeit machen können?
- Darf jedes Kind eigenständig den Raum aufsuchen?
- Gibt es eine Begleitkraft, um in den Raum zu kommen?
- Gibt es für Kinder einen zentralen Sammelplatz, um gemeinsam in den Raum zur Lernzeit zu gehen?

Vor der Lernzeit im Raum:

- Ist das Kind pünktlich zur Lernzeit erschienen?
- Hat das Kind einen festen Arbeitsplatz (Tisch und Stuhl)?
- Kann das Kind sich täglich neu entscheiden, wo es sitzen möchte?
- Kann das Kind täglich neu entscheiden, mit wem es zusammensitzen möchte?
- Hat das Kind die Möglichkeit, an Gruppentischen zu sitzen, um gemeinsam mit anderen Kindern die Aufgaben zu erledigen?
- Hat das Kind seine Arbeitsmaterialien dabei?
 - Anspitzer
 - Bleistift
 - Radiergummi
 - Lineal
 - Arbeitsheft, Arbeitsblätter ...
 - entsprechende Bücher, Medien, Materialien ...

- Gibt es eine zentrale Uhr, damit das Kind sich während der Lernzeit orientieren kann?
- Wie findet das Kind zur Ruhe?
- Kennt das Kind eigenständige Formen, sich zur Ruhe zu bringen, z.B. durch bestimmte Bewegungs- und Konzentrationsübungen, Übungen aus der Edukationstherapie etc. ...?
- Gibt es eine zentrale, angeleitete Konzentrationsübung vorab, an der sich alle Kinder beteiligen?
- Gibt es ein allgemeines Startzeichen für alle Kinder, damit sie wissen, jetzt beginnt die Arbeitsphase?

Arbeitsphase:

- Weiß das Kind, welche Aufgaben gestellt worden sind?
- Hat sich das Kind die Aufgaben schriftlich notiert und kann darauf zurückgreifen?
- Ist die Aufgabenstellung für das Kind klar und verständlich?
- Ist die Form der Aufgabenstellung für das Kind bekannt?
- Kann das Kind eigenständig im Sinne des Hausaufgabenerlasses die Aufgaben bearbeiten (eigenständig in einer angemessenen Zeit)?
- Kann und darf das Kind mit anderen Kindern zusammenarbeiten?
- Kennt das Kind Zusatzmaterialien, die es nutzen kann, falls es vor der vereinbarten Zeit seine Aufgaben erledigt hat?
- Muss das Kind eigenständig seine Arbeitszeit einteilen? (zehn Minuten schreiben, zehn Minuten rechnen, zehn Minuten ...)
- Wird dem Kind mitgeteilt, dass es sich jetzt mit einer anderen Aufgabe befassen muss?

Schüler/innen

Schüler/innen der Grundschule werden in den normativen Rahmen schulischer Arbeit eingeführt. Im Zusammenhang mit dem Themenfeld Hausaufgaben ist davon auszugehen, dass neben der traditionellen Form von Hausaufgaben auch andere Formen angeboten werden, zu nennen wäre z.B. der Wochenplan, die Arbeit an Stationen oder mit dem Logbuch (s. a.a.O.). In jedem Fall geht es einerseits um ein Einüben von Verhaltensregeln in Bezug auf Lern- und Übungsaufgaben, andererseits um die zunehmende Verinnerlichung von Algorithmen einzelner Lernaufgaben und des Problemlösens sowie angemessene Formen von Ordnung, Sauberkeit und Zeitplanung.

Im Verlauf dieser Erfahrungen erwerben die Kinder zunehmend Kenntnisse über die Wirkung dieser Regeln und Inhalte in Bezug auf die Lernziele und Aufgabenlösungen. Sie entwickeln ein zunächst subjektives Maß für diese Wirkungen.

Schüler/innen werden in unterschiedlichem Tempo und Grad die Fertigkeiten und Fähigkeiten, die für einen entfalteten Umgang mit Lernmaterialien und Auf-

gaben notwendig sind, erwerben. Solche Entwicklungsprofile müssen offen gelegt und pädagogisch und organisatorisch beantwortet werden.

Der Leitgedanke Partizipation verlangt, den Kindern eine Lernumgebung anzubieten, die Beteiligungsprozesse alters- und entwicklungsangemessen ermöglicht.

Der Klassenrat soll ein Instrument sein, in dem regelmäßig über das Themenfeld Hausaufgaben, Förderung und Lernfortschritte und Präsentation der Leistungen gesprochen wird.

Kinder mögen (Haus-)Aufgaben,

- wenn sie etwas selbstständig erforschen oder ausprobieren können.
- wenn Aufgaben so gestellt sind, dass sie zunehmend eigenständig arbeiten können.
- sie Erfolg bei ihren Bemühungen haben.
- ihre Leistungen auch eine Wertschätzung erfahren.

Kinder mögen (Haus-)Aufgaben nicht,

- wenn sich ihnen der Sinn nicht erschließt,
- wenn sie keine Wertschätzung erfahren,
- wenn sie die gestellten Aufgaben nicht ohne Hilfe erledigen können.

Aufgaben der Schüler/innen:

- Rückmeldungen zu Umfang und Inhalten der Aufgaben an Lehrer/innen, pädagogische Fachkräfte und Eltern geben,
- sach- und situationsangemessen mit Lehrerinnen/Lehrern, pädagogischen Fachkräften und Eltern zu kommunizieren,
- Arbeiten nach eigenem Plan
 - Was ist meine Aufgabe?
 - Ich mache mir einen Plan!
 - Ich arbeite nach dem „S-O-S-Prinzip“ (Selbstständig – Ordentlich – Sauber)...
 - Habe ich alles richtig gemacht?
 - Das habe ich gut gemacht!

Eltern

Eltern empfinden sich nicht selten als Ausführungsgehilfen der Schule, das gilt im Besonderen für das Verhältnis zwischen Lehrerinnen und Müttern. Nicht wenige Mütter sind über diese Aufgabenstellung empört und reagieren offen oder verdeckt aggressiv auf diese ihnen zugewiesene Verantwortung.

Zugleich sehen die meisten Eltern auf eine traditionelle Hausaufgaben-Praxis zurück, unter der sie mehr oder weniger ohne Möglichkeiten zur Gegenwehr gelitten haben. Das Hausaufgabenangebot ist Teil der Akzeptanz der Ganztagschulen. Dabei ist die Erledigung und Anleitung bei den Hausaufgaben ein leitendes Motiv für die Anmeldung ihres Kindes in Ganztagschulen. Ohne Hausaufgaben der Kinder fühlen sich Familien am Nachmittag deutlich entlastet. Sie erwarten, dass

die Hausaufgaben „fertig“ und „fehlerfrei“ sind. Andererseits können Hausaufgaben für sie ein Fenster in die Schule/den Unterricht sein. Gleichwohl erleben sie einen Kontrollverlust, wenn alle Lernphasen an der Schule verbleiben.

Fragen nach Veränderungen der Hausaufgaben-Praxis treffen also mit großer Wahrscheinlichkeit auf ein reges Interesse. Die Eltern müssen einbezogen werden, sobald ein Konzept Thema Hausaufgaben besprochen wird und es erkennbar ist, dass grundlegende Veränderungen angestrebt werden.

Zugleich muss damit gerechnet werden, dass die Eltern auf Entlastung und damit Abgabe von Verantwortung drängen. Im Rahmen eines zeitlich festgelegten Vertrages kann das Verhältnis zur Schule, zu den Lerninhalten und zu dem Lernverhalten des Kindes auf eine verabredete und von den einzelnen Parteien zu verantwortende Grundlage gestellt werden.

Aufgaben für Eltern können dabei sein:

- Vereinbarungen mit der Schule im Sinne des Konzeptes kennen und einhalten.
- Lerninhalte und Lernfortschritte zur Kenntnis nehmen und würdigen.

Praxisbeispiele

- Arbeits- und Übungsstunden
- Trainings- oder Intensivierungsstunden
- Lern- und Förderbänder
- Hausaufgabenbegleitung
 - Soll die Teilnahme grundsätzlich freiwillig oder für alle Schüler/innen einer Jahrgangsstufe verpflichtend (nach Anmeldung) sein?
 - Sollen klassenhomogene, jahrgangstufenhomogene Gruppen gebildet werden?
 - Soll eine Study Hall angeboten werden? Bei diesem Angebot entscheiden Schüler/innen selbstbestimmt über Zeitpunkt und Zeitrahmen für die Anfertigung der Hausaufgaben. Sie arbeiten eigenverantwortlich und selbstständig.
 - Wann soll die Hausaufgabenbegleitung stattfinden? Vor der ersten Stunde? Am Ende des Unterrichtstages? Im Verlauf des Tages (als Beitrag zur Rhythmisierung des Tages oder als Lernzeit für Wochenplanarbeit, Freiarbeit etc.)?
 - Wer beaufsichtigt oder betreut? (Fach-)Lehrkräfte der Schüler/innen? Ältere Schüler/innen? Außerschulisches Personal?
 - Wie soll die qualitative Begleitung aussehen? Soll lediglich für Ruhe und Arbeitsatmosphäre gesorgt werden oder soll Hilfestellung, Kontrolle auf Vollständigkeit und sachliche Richtigkeit der Hausaufgaben geleistet werden? Sollen die Schüler/innen darüber hinaus in Lerntechniken, Arbeitsweisen und -organisation eingeführt und geübt werden?

Konzeptionelle Verankerung

Einige Qualitätsmerkmale von Lernzeiten (Hausaufgaben) aus QUIGS (Qualitätsentwicklung in Ganztagschulen):

- konzeptionelle Grundlage
- Absprachen im Kollegium/Jahrgangs-/Klassenteams
- festgelegte Regeln und Rituale
- förderliche Raumatmosphäre und -ausstattung
- Gruppengröße und -differenzierung
- Verzahnung von Unterricht und Lernzeiten
- Absprachen mit Eltern
- Berücksichtigung individueller Aktivitätsrhythmen der Kinder
- Kenntnisse von Entwicklungspsychologie, Lernpsychologie und Lernbegleitung

Folgende Aspekte sind dabei zu berücksichtigen:

- Schulinterne Curricula (Schulprogramm, Ganztagskonzept)
- Förder- und Beratungsprogramme
- Kooperation und Kommunikation
- Räumlichkeiten
- Personaleinsatz
- Verankerung im Stundenplan
- Zusammensetzung der Lern- und Fördergruppen

Konzept für Hausaufgaben/Lernzeiten

Im didaktischen Konzept werden die notwendigen Verabredungen festgehalten und von allen Beteiligten als Ausdruck gemeinsamer Willensbildung verstanden. Das Konzept sollte Bestandteil des Schulprogramms sein.

Merkmale des Konzeptes

Im Rahmen des Hausaufgabengabenkonzeptes müssen Verfahren abgesprochen und eingehalten werden, zum Beispiel zu folgenden Aspekten (Becker/Kohler S.55):

- Aufgabenart: Aus der Fülle von Aufgabenarten werden solche identifiziert, die für Hausaufgaben geeignet sind.
- Individueller Aufgabenzuschnitt: Es muss geklärt sein, dass die möglichst individuelle Aufgabenerteilung ein Prinzip ist, das eingehalten wird. Ausnahmen müssen gut begründet werden können.
- Lernbedingungen: Die Lernbedingungen müssen vor Ort genau untersucht werden. Die Raumqualität (z.B. Akustik, Licht, Wärme) muss den Ansprüchen nach Ruhe und Abgeschirmtheit genügen.
- Lernmittel: Hausaufgaben erfordern nicht selten Lehr- und Lernmittel, die bereitstehen müssen. Im Vorfeld der Organisation muss das Kostenvolumen für die anzuschaffenden Mittel bedacht werden. Das Angebot an Nachschlagewerken

und PC-Plätzen muss bedacht werden und der notwendige Raum geschaffen werden.

- Zeitrahmen: Hausaufgaben sollten nicht gegen den Biorhythmus organisiert werden. Dieser ist aber nicht – wie über Jahrzehnte vermutet – gleichermaßen verteilt. Vielmehr gibt es sehr unterschiedliche individuelle Aktivitätsrhythmen. Es sollte also eine Vorstellung von solchen, durch die Ganztagsgruppe repräsentierte Vielfalt erhoben werden. Tatsächlich ist das aber meistens nicht der Fall.
- Ergebnisqualität: Hausaufgaben sollen in einer äußerlich angemessenen Form erledigt werden. Über das Maß dieser Ordnung gibt es nicht selten unterschiedliche Auffassungen. Einvernehmliche Absprachen auf Zeit sollten getroffen werden.

Literatur

- Becker, G. E./Kohler, B. (2002): Hausaufgaben kritisch sehen und die Praxis sinnvoll gestalten. Weinheim
- Behr, K./Haenisch, H./Hermes, C./Liebig, R./Nordt, G./Schulz, U. (2005): Offene Ganztagsschule im Primarbereich. Begleitstudie zu Einführung, Zielsetzungen und Umsetzungsprozessen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim und München
- Behr, K./Haenisch, H./Hermes, C./Nordt, G./Prein, G./Schulz, U. (2007): Die offene Ganztagsschule in der Entwicklung. Empirische Befunde aus dem Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim und München
- Boßhammer, H. (2006): (Haus-)Aufgaben in der offenen Ganztagsschule. In: Grundschulunterricht, 53 (2006) 12, S. 14-16
- Boßhammer, H./Schröder, B. (2010): Die Ganztagschule als ein Haus voller Aufgaben. In: Bildungspezial, S. 28-29
- Die Grundschulzeitschrift, Heft 179, November 2004
- Deutscher Bildungsrat (1968): Empfehlungen der Bildungskommission. Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagschulen. Bonn.
- Eigler, Krumm (1979): Zur Problematik der Hausaufgaben. Weinheim. Empirische Untersuchung von 1969, Abschaffung der HA durch zusätzliche Schülerstunden
- Grundschulunterricht Hausaufgaben, Heft 12/2006. Oldenburg
- Haenisch, H./Wilden, H.P. (2003): Evaluation der schulischen Ganztagsangebote in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Befragungen. Hrsg. vom Landesinstitut für Schule. Soest
- Hascher, T./Bischof, F. (2000): Integrierte und traditionelle Hausaufgaben in der Primarschule – ein Vergleich bezüglich Leistung, Belastung und Einstellung zur Schule. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 47/2000/252-267 Emp. Studien an 800 Grundschulern in der Schweiz, an Ganztagschulen, neues Modell der integrierten HA seit 1993/94
- Höhmman, K. u.a. (2007): Hausaufgaben an der Ganztagschule, Schwalbach/Ts
- Höhmman, K./Holtappels, H. G. (Hrsg.) (2006): Ganztagschule gestalten. Seelze, S. 134
- Jünger, W./Geider, F.-J./Reinert, G.-B. (1990): Auf der Suche nach Hausaufgaben, die Spaß machen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36/1990/2, S.223-239 emp. Untersuchung in drei 8. und 9. RS-Klassen
- Kamm, H./Müller, E. H. (1975): Hausaufgaben – sinnvoll gestellt. Freiburg.
- Kohler, B. (2000): Schulanfang ohne Hausaufgaben. In: Grundschulunterricht, 47 (5), S. 17-18
- Kohler, B. (2000): Weniger ist oft mehr: Hausaufgaben sinnvoll stellen. In: Pädagogik, 52 (2), S. 25-27

- Kohler, B. (2003): Hausaufgaben. Helfen – aber wie? Weinheim
Lernende Schule, Heft 35, 2006
- Lipowsky, F.: Dauerbrenner Hausaufgaben – zusätzliche Lernchancen oder verschwendete Zeit? Aktuelle Befunde der empirischen Forschung und mögliche Konsequenzen für die Unterrichtspraxis. In: Pädagogik 56 (12), 2004, S. 40-44
- Lipowsky, F./Rakoczy, K./Klieme, E./Reusser, K./Pauli, C.: Hausaufgabenpraxis im Mathematikunterricht – ein Thema für die Unterrichtsqualitätsforschung? In: Doll, J./Prenzel, M. (Hrsg.): Studien zur Verbesserung der Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung. Münster, S. 250-266
- Lipowsky, Frank: Hausaufgaben. Auf die Qualität kommt es an. Ein Überblick über den Forschungsstand
- Nilson, I. (1999): Hausaufgaben und selbständiges Lernen. München
- Nilson, I. (1995): Schule ohne Hausaufgaben? Eine empirische Studie zu den Auswirkungen der Integration von Hausaufgabenfunktionen in den Unterricht einer Ganztagschule. Münster/New York
- Praxis Schule 5 – 10, Heft 1/Februar 2006
- Schwemmer, H. (1980): Was Hausaufgaben anrichten. Paderborn
- Speichert, H. (1982): Praxis produktiver Hausaufgaben. Königstein
- Stöbe-Blossey, S. (2004): Bedarfsorientierte Kinderbetreuung Teil 1: Arbeitszeit und Infrastruktur. Institut Arbeit und Technik. Gelsenkirchen
- Stöbe-Blossey, S. (2004): Arbeitszeit und Kinderbetreuung: Ergebnisse einer Repräsentativbefragung in NRW. Institut Arbeit und Technik. Gelsenkirchen
- Trautwein, U./Köller, O./Baumert, J. (2001): Lieber oft als viel: Hausaufgaben und die Entwicklung von Leistung und Interesse im Mathematik-Unterricht der 7. Jahrgangsstufe. In: Zeitschrift für Pädagogik, 47/2001/5, S.703-724 – Emp. Studie an 2300 Schülern aus 132 Klassen
- Wittmann, B. (1964): Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben. Berlin
- Wittmann, B. (1983): Hausaufgaben in der Unterrichtsforschung
- Wollersheim, H.-W. (1985): Zur historischen Entwicklung und zum gegenwärtigen Stand der empirischen Hausaufgabenforschung. In: Die Realschule. 93/1985/S.158-165



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Schulbibliotheken

Sabine Wolf, Karsten Schuldt

Praxisbuch Schulbibliotheken

Das Praxisbuch richtet sich an alle, die – egal ob mit pädagogischem, bibliothekarischem oder anderem Hintergrund – erfolgreich eine Schulbibliothek aufbauen, umbauen oder betreiben wollen. Es versammelt Erfahrungen und systematisierte Beobachtungen und bietet wertvolle Hilfestellungen und Erfahrungswerte zum Entwurf mittel- und langfristiger Entwicklungspläne und zur Strukturierung der Arbeitsprozesse.

Weitere Titel

Knut Dietrich u.a.:

Schulhofgestaltung an Ganztagschulen

Schritt für Schritt die Umgestaltung des Außenbereichs planen und durchführen – und die Schulgemeinde dabei mitnehmen.

ISBN 978-3-89974174-2, 176 S.

Dirk Hanneforth

Die Spielothek in der Ganztagschule

Dieser Band stellt die Arbeit in einer schulischen Spielothek vor und gibt viele Tipps zu deren Aufbau und Betrieb.

ISBN 978-3-89974166-7, 96 S.

Gerhard Regenthal

Corporate Identity an Ganztagschulen

Der Band zeigt, wie Schulen ihre eigenen Schwerpunkte, Werte und Traditionen hervorheben und diese der Öffentlichkeit vermitteln können.

ISBN 978-3-89974175-9, 144 S.

Britta Kohler, Katrin Höhmann u.a.

Hausaufgaben an Ganztagschulen

Eine ideale Hilfe für Schulleitung, Lehr- und Betreuungskräfte zur Gestaltung und Konzeption von Hausaufgaben an der Ganztagschule.

ISBN 978-3-89974173-5, 144 S.

Jeder Band kostet 12,80 €;

bei Fortsetzungsbezug: 10,- € je Band



ISBN 978-3-89974627-3, 192 S., € 12,80

Sabine Wolf, Dipl.-Bibliothekarin /



FH, Key Account Managerin bei einer Softwarefirma. Workshops zum Thema „Basics für Schulbibliotheken“, im Planungsteam des Berlin-Brandenburgischen Schulbibliothekstages.

Karsten Schuldt, Dr. phil., wissenschaftlicher



Mitarbeiter am Interdisziplinären Zentrum für Bildungsforschung der Humboldt-Universität, Dozententätigkeit an der Fachhochschule Potsdam. Arbeitsschwerpunkte: Bildungssteuerung, Schulbibliotheken, Verhältnis Öffentlicher Bibliotheken zum Bildungssektor und zu Fragen sozialer Gerechtigkeit, Bibliotheken und Web 2.0.

INFOSERVICE: Neuheiten für Ihr Fachgebiet unter **www.wochenschau-verlag.de** | Jetzt anmelden !

Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts., Tel.: 06196/86065, Fax: 06196/86060, info@wochenschau-verlag.de

Wissenschaft und Forschung

Heinz Günter Holtappels

Entwicklung und Qualität von Ganztagsschulen

Bilanz des Ausbaus auf der Basis der Forschungsbefunde von StEG

Fast jede zweite Schule in Deutschland ist eine Ganztagsschule oder eine Schule mit Ganztagsangebot. Die amtliche Schulstatistik der Kultusministerkonferenz meldet in 2011 zur Ganztagsschulentwicklung, dass 2009 bereits insgesamt 46,8 % aller schulischen Verwaltungseinheiten im Ganztagsbetrieb arbeiteten (KMK 2011). Sieben Jahre vorher, also vor dem IZBB-Ausbauprogramm des Bundes, waren es erst 15,9 % (s. KMK 2004) und bis Ende der neunziger Jahre lag der Anteil der Ganztagsschulen in Deutschland noch unter zehn Prozent. Dabei haben bundesweit seit 2005 erstmals die offenen Ganztagsformen die gebundenen zahlenmäßig überholt. Einem insgesamt raschen Ausbau an ganztätig geführten Schulen steht somit ein starker Trend zu freiwilligem Ganztagsangebot gegenüber. Der Angebotscharakter wird hierzulande schon an der Schülerbeteiligung sichtbar: Im Schuljahr 2002/03 (s. KMK 2004) besuchten 9,6 % aller Schüler/innen im allgemeinbildenden Bereich einen Ganztagsbetrieb an Schulen oder in Verbindung mit Schulen (im Grundschulbereich nur 4,3 %); bis 2009 konnte diese Quote bundesweit immerhin auf 26,8 % gesteigert werden (s. KMK 2011). Jedoch liegt damit der Anteil der Ganztagsschulen deutlich höher als der Schüleranteil der ganztätig Lernenden.

Die rapide quantitative Entwicklung verdeutlicht also einen enormen Ganztagschulausbau, was vornehmlich auf das Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung zurückführbar ist, das offensichtlich den erhofften Ausbauerfolg hatte. Der vorliegende Beitrag will eine vorläufige Bilanz des Ausbaus – allerdings mit Blick auf die Schulqualität und die Entwicklung von Ganztagsschulen im Zeitverlauf – ziehen. Dies wird insbesondere mit Längsschnittergebnissen der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG) möglich, auf denen der vorliegende Beitrag diesmal basiert.

1. Entwicklung von Ganztagschulen – Längsschnittergebnisse der StEG-Untersuchung

Die StEG-Untersuchung (vgl. Holtappels u.a. 2007; StEG-Konsortium 2010; Fischer u.a. 2011) hat bislang umfassende Befunde zur Ganztagschule vorgelegt. Sie wird seit 2004 in 14 Bundesländern mit Förderung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) und dem Europäischen Sozialfonds (ESF) von einem Konsortium von vier Wissenschaftlern aus vier Instituten (Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS)/TU Dortmund, DIPF Frankfurt/M., DJI München und Justus-Liebig-Universität Gießen) durchgeführt. Nach drei Messzeitpunkten (2005, 2007, 2009) können nun erstmals auf solider Basis Längsschnittdaten ausgewertet werden (folgende Stichprobenzahlen geben die Erfassung in 3. Welle 2009 an): Diese Längsschnittdaten – in Form von Informationen und Beurteilungen über Befragungen der Schulleitungen (n=300), der Lehrkräfte (n=6.311) und des weiteren pädagogisch tätigen Personals (n=1.584), der Kooperationspartner (n=729), der Lernenden (n=26.985) und der Eltern (n=16.349) – beziehen sich auf Ganztagschulen (n=367 in 2005), die als Stichprobe in 2004 aus allen Ganztagschulen in 14 Bundesländern gezogen und 2005 erstmals untersucht wurden (nur Schulen mit mehr als einem Jahr im Ganztagsbetrieb). Dies bedeutet: StEG ist in erster Linie eine Schulentwicklungsstudie, die 2005 bestehende – ältere und neuere – Ganztagschulen bis 2009 über drei Befragungswellen im Zeitverlauf beobachtet. StEG bildet damit keineswegs die jeweils aktuelle Ganztagschullandschaft ab und untersucht auch nicht Ganztagschulen im Vergleich zu Halbtagschulen.

Gleichwohl lassen die Längsschnittuntersuchungen an denselben Schulen (n=367) nicht nur Aussagen über grobe Entwicklungen zu, sondern liefern Forschungsergebnisse zur organisatorischen Struktur, zur Organisations- und Lernkultur, zur Schulentwicklung und in begrenztem Maße auch zu individuellen Wirkungen auf Schülerebene, so dass im Kern auch Befunde zur Schulqualität im Zeitverlauf vorgelegt werden. Im Zeitverlauf können sowohl zeitliche Vergleiche jeweils neuer Befragengruppen als auch sogenannte „Panel“-Auswertungen mit *denselben* Schulen bzw. Befragten angestellt werden. Im vorliegenden Beitrag beschränkt sich freilich der Autor, als Mitglied des Konsortiums aus vier deutschen Forschungsinstituten, auf eine Auswahl zentraler Befunde im Überblick.

Abgesehen von deskriptiven Vergleichen zentraler Qualitätsindikatoren der Ganztagschulen im Zeitverlauf wurden in meinem Team (IFS) umfassende Analysen zu Bedingungskonstellationen vorgenommen, wobei a) Zielorientierungen und Konzeption der Ganztagschule, b) Merkmale der Schulorganisation und der Organisationskultur sowie c) Prozessfaktoren des Schulentwicklungsprozesses als bedeutende Einflussfelder untersucht und in den Befunden zu Tage gefördert wurden.

2. Qualität des Bildungsangebots und der Konzeption der Ganztagsschulen

Die Qualität des Bildungsangebotes in Umfang und Breite zeigt in den meisten Schulen durchaus die Realisierung der pädagogischen Grundkonzeption von Ganztagsschulen. Nahezu alle Ganztagsschulen haben jedenfalls ihre Lernkultur seit Aufnahme des Ganztagsbetriebs in zahlreichen Lerngelegenheiten verbreitert und angereichert. Die Entwicklung und der Ausbau der einzelnen Gestaltungselemente gehört zu den zentralen Qualitätsindikatoren für Ganztagsschulen. Zur Erfassung der Struktur der jeweiligen Angebotelemente wurden die Schulleitungen der untersuchten Schulen nach dem Vorhandensein von einzelnen Angeboten im Ganztagsbetrieb ihrer Schule befragt. Jedes der einzelnen Angebotelemente wurde einem von vier Angebotstypen zugeordnet: 1.) Hausaufgabenbetreuung und Förderung (z.B. Hausaufgabenhilfe, Förderangebote für Schüler mit hohen bzw. niedrigen Fachleistungen oder nicht Muttersprachler), 2.) fachbezogene Angebote (z.B. Mathematik, Fremdsprachen oder musisch künstlerische Angebote), 3.) fächerübergreifende Angebote (z.B. handwerkliche, hauswirtschaftliche oder technische Angebote und Angebote zum sozialen oder interkulturellen Lernen) und 4.) Freizeitangebote (gebundene oder ungebundene Angebote).

Zur Bildung entsprechender Indizes (s. Holtappels 2007b, 195 ff.) wurden die Werte aufsummiert, die die Schulen in den vier Angebotsbereichen erreichten, um die Vielfalt und den Umfang des Angebotsspektrums der Schulen im Ganztage erfassen zu können. Um zusätzlich einen globalen Indikator für die Breite des von den Schulen realisierten Angebotes zu erhalten, wurden die vier Indizes zu einem Index „Angebotsumfang und -breite“ zusammengefasst. Er zeigt praktisch den Anteil möglicher Angebotsbreite an, also inwieweit es den Schulen gelungen ist, ein breites Angebotsportfolio im Ganztage für die unterschiedlichen Lernbedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler zu realisieren. Mit diesem Index wird faktisch die Qualität des Bildungsangebotes angezeigt. Alle genannten Indizes werden zur Vergleichbarkeit auf einen Wertebereich von 0 bis 1 normiert.

Die Ergebnisse im Zeitverlauf (s. Abb. 1 und 2) zeigen, dass die Ganztagsschulen insgesamt den Umfang und die Breite ihres Angebots von 2005 bis 2007 zunächst steigern und über weitere zwei Jahre im Wesentlichen stabilisieren konnten. Einerseits ist dies auf den Ganztagsausbau über die Jahrgangsstufen hinweg erklärbar, andererseits verdeutlicht sich das gezielte Bemühen der Schulen um ein hinreichendes Spektrum an verschiedenen Lerngelegenheiten, um verschiedenen Lernbedürfnissen und Interessen aller Lernenden gerecht werden zu können.

Die Grundschulen (s. Abb. 1) haben ihre Angebotelemente deutlich in der Breite ausgebaut und gegenüber der Sekundarstufe sichtbar aufgeholt. Dies betrifft das gesamte Bildungsangebot und auch alle Angebotsdimensionen im Einzelnen, vor allem haben fachbezogene und Förderangebote zugenommen. In der Sekundarstufe I

Abb. 1: Qualität des Bildungsangebots –
Entwicklung der Angebotsbreite in der Primarstufe

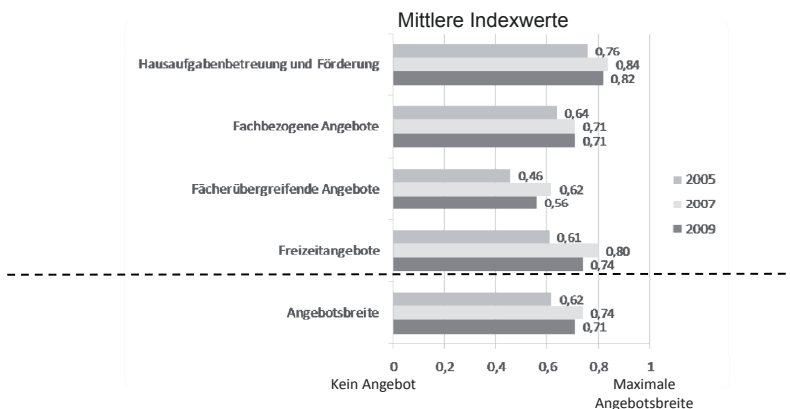
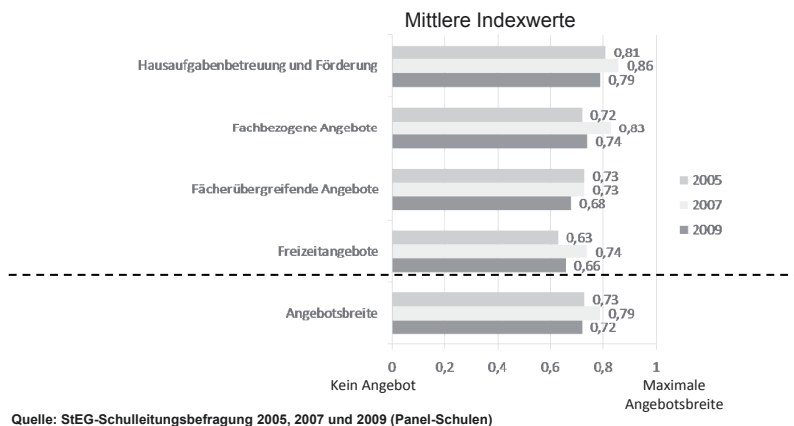


Abb. 1: Qualität des Bildungsangebots –
Entwicklung der Angebotsbreite in der Sekundarstufe I



(s. Abb. 2) wurde die Angebotsbreite nur leicht gesteigert, aber auch hier wird vor allem ein Ausbau in fachbezogenen Lernangeboten sichtbar.

Zu beachten ist dabei, dass die Streuung über die Ganztagsschulen hinweg recht groß ist. Ein beträchtlicher Teil der Schulen hat in bestimmten Angebotsselementen kein oder nur ein schmales Angebot, während andere offensichtlich eine breite Bildungskonzeption verfolgen. Zudem zeigen Bedingungsanalysen, dass die Qualität bezüglich der Breite des Bildungsangebots sowohl von der Intensität der Schulentwicklungsarbeit als auch von der Existenz einer fundierten Konzeption des Ganztagsbetriebs und einer förderlichen Organisationskultur der Schule (s. Holtappels/Rollett 2007), insbesondere der Innovationsbereitschaft und der Kooperationsintensität des Personals, abhängt; dies gilt auch für die längsschnittliche Entwicklung des Bildungsangebots (vgl. Rollett/Holtappels 2008). Lernförderliche und fachbezogene Angebote haben also insgesamt an Bedeutung gewonnen. Die Ganztagsschulen haben seit 2005 im Primarbereich in allen Angebotsfeldern den Umfang und die Breite ihrer Angebote stark ausgebaut, in der Sekundarstufe ist zumindest ein leichter Anstieg erkennbar. Allerdings scheinen die meisten Ganztagschulen konzeptionell noch unterentwickelt, vor allem hinsichtlich der Verbindung zwischen Fachunterricht und außerunterrichtlichen Elementen.

3. Schülereteiligung

In Bezug auf die Schülereteiligung kann StEG keine repräsentativen Teilnahmequoten berichten, da StEG eine Stichprobe von Schulen, die in 2005 ausgewählt wurden, im Längsschnitt begleitet. Für diese mehr als 300 in drei Wellen befragten Schulen lassen sich freilich einerseits Quoten der Schülereteiligung am Ganztagsbetrieb und andererseits für die Ganztags Teilnehmer die Beteiligung an einzelnen Gestaltungselementen bzw. Angeboten im Zeitverlauf verfolgen.

Schülereteiligung am Ganztagsbetrieb

In den *Grundschulen* hat sich die durchschnittliche Schülereteiligungsquote der Drittklässler am Ganztagsbetrieb von 2005 mit 65,4 % bis 2007 auf 72,4 % signifikant gesteigert, fällt bis 2009 allerdings wieder auf 66,5 % zurück. Über alle Grundschulen hinweg verteilen sich die Beteiligungsquoten auf Schulebene am Ganztagsbetrieb wie folgt: 2009 besuchen rund zwei Drittel der Ganztagsgrundschulen mehr als die Hälfte ihrer Schülerinnen und Schüler ganztags. In 45,3 % der Schulen nehmen sogar zwischen 75 und 100 Prozent am Ganztagsbetrieb teil, in 19,8 % der Schulen schwankt die Quote zwischen 50 und 75 Prozent Ganztags Schülerinnen und -schüler. In nur noch 7,0 % der Grundschulen besucht höchstens ein Viertel der Lernenden den Ganztagsbetrieb. Die Ganztagschulen haben also überwiegend einen relativ großen Teil ihrer Schülerschaft für ein ganztägiges Schulleben gewinnen

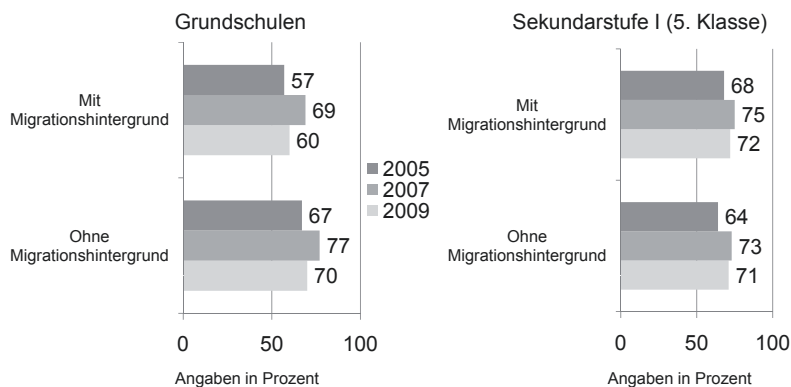
können. Insgesamt zeigt sich über vier Jahre eine leichte positive Tendenz, da der Schulannteil mit niedrigen Teilnahmequoten (bis maximal 25 %) spürbar abnahm. Allerdings stieg auch der Anteil der Schulen mit hoher Ganztagsbeteiligung.

In *Schulen der Sekundarstufe* steigert sich die Teilnahmequote in den erfassten Schuljahrgängen (5, 7 und 9) von insgesamt 58,7 % in 2005 auf 64,0 % in 2007 signifikant und stabilisiert sich 2009 auf diesem Niveau (64,1 %). Im 9. Jahrgang werden durchgängig stets weniger Lernende als in den Jahrgängen 5 und 7 für den Ganztagsunterricht gewonnen, aber mit steigender Tendenz bei den Neuntklässlern. Die durchschnittliche Teilnahme nimmt im 5. Jahrgang von 2005 (66,9 %) bis 2009 etwas zu (71,3 %). In der Jahrgangsstufe 9 zeigt sich insgesamt über vier Jahre ein signifikanter Anstieg der Ganztagsbeteiligung von 44,0 % auf 56,4 %, in Jahrgang 7 von 2005 (61,1 %) bis 2009 signifikant auf 64,7 %.

Wie sieht die Verteilung bei den Schulen der Sekundarstufe hinsichtlich der Teilnahmestärke aus? Der Anteil der Schulen, die mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler ganztags beschulen, wächst von 67 % in 2005 auf 77,2 % der Schulen in 2009. Dagegen nehmen die Anteile der Schulen mit relativ geringen Schülerbeteiligungen (bis 25 % bzw. bis 50 %) im Zeitverlauf spürbar ab. Im Umfang der Schülerbeteiligungen zeigen sich auf Schulebene nur leichte Verschiebungen von 2005 bis 2009. Ein Anstieg findet sich vor allem bei der Gruppe der Schulen mit 75-100 % Schülerbeteiligung an ganztägigen Angeboten, der deutlich anwächst, bei zugleich leichtem Anstieg der Schulannteile mit über 50 bis 75 % Teilnahme. Die Schulannteile mit unter 25 % Ganztagsbeteiligung nehmen demgegenüber deutlich ab auf 31 %. Insgesamt ist es demnach den Ganztagsschulen spürbar gelungen, tendenziell höhere Schüleranteile ganztags zu beschulen und dabei vor allem die älteren Schülerinnen und Schüler stärker zu gewinnen oder zu halten.

Bezüglich sozialer Selektivität zeigt sich in der Schülerbeteiligung in Grundschulen ein – auch im Zeitverlauf recht stabil bleibender – Vorsprung von Kindern ohne Migrationshintergrund gegenüber solchen mit Migrationsgeschichte von rund zehn Prozentpunkten (s. Abb. 3). In der Sekundarstufe ergeben sich jedoch fast identische Teilnahmequoten bei Lernenden mit und ohne Migrationshintergrund. Auch hinsichtlich sozioökonomischer Herkunft wird in Grundschulen eine Schieflage sichtbar (ohne Abb.), da Lernende aus dem obersten sozialen Quartil zwischen 11 und 16 Prozentpunkten stärker teilnehmen also solche aus dem untersten Quartil, während in der Sekundarstufe sich über die Zeit die Teilnahmequoten rasch angeglichen. Im Primarschulbereich besteht demnach eine soziale Zugangsselektivität für die Teilhabe an der Ganztagsbeschulung. Erklärbar ist dieser Befund sowohl durch die Angebotsausrichtung der Schulen als auch durch Wahlentscheidung der Eltern, wobei hier Eltern aus gehobenen Sozialschichten bzw. ohne Migrationsgeschichte möglicherweise dem Ganztagsschulbesuch eher höheren Bildungsnutzen zuschreiben als andere Eltern.

Abb. 3: Schülerbeteiligung am Ganztagsbetrieb nach Migrationsstatus

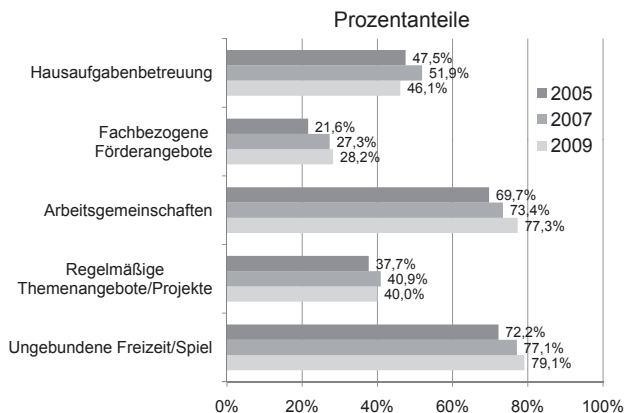


Quelle: StEG-Schülerbefragung 2005-2009 (Panel-Schulen, Querschnitte)

Schülerbeteiligung an einzelnen Gestaltungselementen

Was die Schülerbeteiligung an einzelnen Angeboten bzw. Gestaltungselementen anbetrifft, so nutzen die ganztags Lernenden vorwiegend Arbeitsgemeinschaften und Freizeitangebote in der Primarstufe und fächerübergreifende Angebote in der

Abb. 4: Schülerbeteiligung an verschiedenen Angebotsformen in Grundschulen



Quelle: StEG-Schülerbefragung 2005-2009 (Grundschulen; Angaben auf Schulebene aggregiert; Panel-Schulen, Ganztagschüler)

Sekundarstufe, während sie in beiden Schulstufen nur zu eher niedrigen Anteilen Förderung, Hausaufgabenhilfe und fachbezogene Angebote besuchten; im Zeitverlauf verbessert sich dies nur wenig.

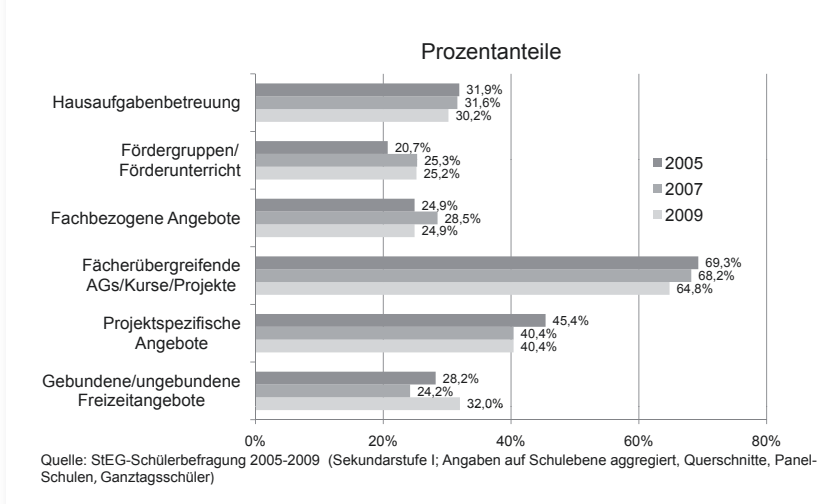
Für *Grundschulen* zeigt Abbildung 4 die Ergebnisse zur Angebotsteilnahme von Drittklässlern, die sich im Ganztagsbetrieb befinden: Ungebundene Freizeit und Spielphasen sowie Arbeitsgemeinschaften werden in Grundschulen von allen ganztägig beschulten Schülerinnen und Schülern mit Abstand am stärksten besucht, und zwar auch im Zeitverlauf stets etwa jeweils von fast drei Viertel der Lernenden. Ähnlich wie Arbeitsgemeinschaften gehören auch die regelmäßigen Themenangebote und Projekte zu fächerübergreifenden Angeboten, sie werden aber nur von etwas mehr als einem Drittel frequentiert. Die Teilnahmequote an fachbezogener Förderung liegt sogar darunter. Ein Befund der sich wohl durch die insgesamt doch eher auf Fächerverbindung orientierte Lernkultur an Grundschulen begründet. Etwa die Hälfte der Ganztagsgrundschüler nimmt an der Hausaufgabenbetreuung teil.

Im Zeitverlauf werden nur geringfügige Veränderungen sichtbar (s. Abb. 4): Die Teilnahme der ganztags beschulten Drittklässler an Freizeitangeboten und Arbeitsgemeinschaften zeigt jeweils einen leichten Anstieg im Bereich zwischen 70 und 80 % von 2005 bis 2009. Ohne Veränderungen bleiben die drei anderen Angebotsformen: Stabil verhält sich der Besuch regelmäßiger Themenangebote und Projekte bei rund 40 % sowie die noch insgesamt stärker, nämlich von rund der Hälfte der Ganztagschüler frequentierte Hausaufgabenbetreuung. Auf deutlich niedrigerem Niveau hat von 2005 bis 2007 die Teilnahme an fachbezogener Förderung von gut einem Fünftel auf gut ein Viertel der ganztägig Lernenden etwas zugenommen und bleibt auf diesem Niveau.

Der Schwerpunkt der Schülerbeteiligung an außerunterrichtlichen Elementen liegt somit nicht im Bereich der fachlichen Förderung, die nur von einer Minderheit frequentiert wird; auch Hausaufgabenbetreuung nehmen keineswegs obligatorisch alle Ganztagsgrundschüler wahr. Teilweise muss hier aber berücksichtigt werden, dass in entwickelten Grundschulen Förderung und Lernzeiten in den Fachunterricht integriert werden. Die Schwerpunkte der Schülerinteressen werden in der ausgeprägten Teilnahme an Freizeitangeboten und an fächerübergreifenden Lernarrangements sichtbar. Besonders die schwachen Teilnahmequoten im Bereich der Förderung weisen entweder auf Kapazitätsprobleme der Schulen für Plätze in Fördergruppen hin oder auf eine wenig verbindliche Praxis für die Angebotsteilnahme der Lernenden. Sollten hier zumeist lediglich die Lernschwächeren in Fördermaßnahmen zusammengeführt werden, besteht die Gefahr, dass die Förderanstrengungen rasch an Grenzen stoßen, weil sie durch ein weniger anregendes Lernmilieu in einer schwachen Lerngruppe unzureichend gestützt werden.

In der *Sekundarstufe* mit den befragten Jahrgängen 5, 7 und 9 sieht die Teilnahmestruktur der Schülerinnen und Schüler etwas anders aus (vgl. Abb. 5): Hier liegen in 2009 fächerübergreifende Elemente deutlich mit etwa zwei Drittel

Abb. 5: Schülerteilnahme an verschiedenen Angebotsformen
in der Sekundarstufe



Schülerteilnahme an der Spitze, jedoch unter der Quote in der Grundschule. Es folgen fächerübergreifende Projektangebote in Form von kontinuierlich angebotenen Schulprojekten (z.B. Chor, Schülerzeitung, Schulgarten) und von teilweise eher seltener praktizierten Projekttagen und -wochen. Hausaufgabenbetreuung und Freizeitangebote werden jeweils nur von knapp einem Drittel der Jugendlichen besucht. Zwei andere Angebotselemente werden von den ganztägig Lernenden noch deutlich weniger frequentiert: An fachbezogenen Angeboten, an Fördermaßnahmen und Freizeitangeboten nimmt jeweils nur ungefähr ein Viertel aller Ganztagschülerinnen und -schüler teil.

Im Zeitverlauf zeigen sich überwiegend geringfügige Veränderungen (Abb. 5): Die Teilnahme an fächerübergreifenden Angeboten geht seit 2005 (69,3 %) leicht zurück (2007: 68,2 %; 2009: 64,8 %), bewegt sich aber weiter auf sehr hohem Niveau. Auch Schulprojekte oder gesonderte Projektstage wurden mit 45,4 % im Durchschnitt 2005 zunächst etwas stärker besucht, 2007 und 2009 etwas weniger (40,4 %). Es stagnieren die Entwicklungen der Teilnahme an der Hausaufgabenbetreuung (um 30 %) und, mit leichten Schwankungen, an fachbezogenen Angeboten, nach kleinem Anstieg liegt der Besuch 2009 wieder beim Ausgangswert (rund 25 %). Etwas angestiegen ist die Teilnahme der ganztags Lernenden an Fördermaßnahmen von 20,7 % (2005) auf 25,2 % (2007), dieses Niveau hält bis 2009. Ebenfalls uneinheitlich zeigt sich jedoch die Teilnahme an gebundenen und ungebundenen Freizeitangeboten, sie fällt zuerst von 28,2 % (2005) auf 24,2 % (2007), steigt dann aber bis 2009 wieder auf 32 % an.

Die Angebotsteilnahme der Ganztagsschülerinnen und -schüler in der Sekundarstufe deutet somit weniger auf eine Intensivierung bzw. Unterstützung fachlichen Lernens, da hier nur Minderheiten in den Genuss der Teilnahme kommen. Fächerübergreifende Elemente werden jedoch stark frequentiert, so dass der Ganztagsbetrieb möglicherweise die sonst eher fachlich ausgerichtete Lernkultur der Sekundarstufe zu verändern vermag und Fächerverbindungen fast ähnlich stark wie in Grundschulen voranbringt; damit verbunden kann die Förderung von fächerübergreifenden Schlüsselkompetenzen sein. Die einerseits mit Schülerinteressen und -neigung verbundenen Freizeitelemente, die andererseits auch eine Art Ausgleichsfunktion zu unterrichtlichen Anforderungen darstellen, werden ebenfalls nur von einer Minderheit besucht, mit schwankenden Teilnehmerquoten.

Insgesamt wird damit sichtbar, dass entweder in den Ganztagschulen eine zu geringe Platzkapazität innerhalb der einzelnen Angebotsformen besteht oder dass jeweils nur eine Minderheit der Ganztagesteilnehmer Angebotsformen der Förderung, der aufgabenbezogenen Lernzeiten und der fachlichen Gestaltungselemente wählt bzw. die Schulen diese deutlich überwiegend nicht verbindlich machen. Vor allem im Bereich der Fördermaßnahmen könnten niedrige Teilnahmequoten darauf hindeuten, dass sie vorwiegend von Lernschwächeren besucht werden, wie dies auch die Auswertungen von PISA (vgl. Hertel u.a. 2008) zeigen. Damit wäre dann wiederum das Risiko einer problematischen Gruppenzusammensetzung, die im Hinblick auf positive Effekte von Fördermaßnahmen ungünstig wäre, gegeben.

4. Wirkungen auf Schülerinnen und Schüler und das Familienleben

StEG hat keine Kompetenztests durchgeführt, es wurden bei den Schülerinnen und Schülern lediglich Befragungsdaten im Längsschnittverlauf über Lernmotivation, Schulfreude, und schulische Fachnoten (als Indikator des zertifizierten Bildungserfolgs) sowie Daten zur Klassenwiederholung ermittelt. Individuelle Wirkungen werden aus den StEG-Untersuchungen über vier Jahre für die Sekundarstufe I bisher wie folgt sichtbar (s. Konsortium StEG 2010):

Die längerfristige Schülerbeteiligung am Ganztagsbetrieb verringert das Risiko für Klassenwiederholungen, reduziert deviantes Sozialverhalten und verbessert – im Falle differenzierender Lehr-Lern-Methoden – die Schulnoten in Kernfächern im Vergleich mit Halbtagschülern.

Wirkungen auf die Entwicklung von Schulnoten, Motivation und Schulfreude der Schüler/innen sind allerdings abhängig von der Qualität der besuchten Angebotselemente im Ganztage und der Regelmäßigkeit der Ganztagesteilnahme. Die Noten in Kernfächern entwickeln sich günstiger, wenn die Lernenden dauerhaft mindestens drei Wochentage am Ganztage teilnehmen, sie sich in den Angeboten

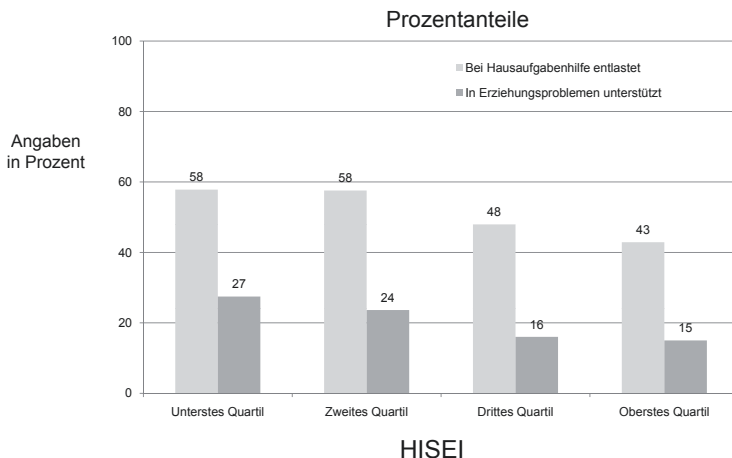
herausgefordert fühlen und sich aktiv beteiligen können und in der Schule insgesamt eine gute Schüler-Betreuer-Beziehung in den Angeboten wahrgenommen wird.

Schulen, an denen die Angebote insgesamt als motivierend, herausfordernd und partizipativ wahrgenommen werden, bieten besondere Potenziale für die motivationale Entwicklung. Die Schulfreude sowie die Zufriedenheit mit den Ganztagsangeboten hängen mit Merkmalen der Schulqualität zusammen (Schüler-Lehrer- und Schüler-Betreuer-Beziehung, individualisierende Lehrmethoden).

Was Auswirkungen des Ganztagsschulbesuchs auf die Familie anbelangt, so lassen sich keine problematischen Effekte auf das Familienleben feststellen – im Gegenteil (ebenda 2010): Die Beziehung zu den Elternteilen hat sich bei 80 bis 90 Prozent der ganztags Lernenden nicht verändert, bei den restlichen hat sie sich überwiegend verbessert. Und gemeinsame Aktivitäten von Eltern und Kindern in der Familie finden in ähnlicher Intensität bei Ganztagschulteilnehmern und -nichtteilnehmern statt, die Ausnahme bildet nur das Mittagessen. Die Familien haben sich demnach offenbar auf die verschobenen Anwesenheitszeiten ihrer Kinder in der Familie aufgrund der ausgedehnten Schulzeit eingestellt und unternehmen gemeinsam Familienaktivitäten in der verbleibenden und gemeinsamen freien Zeit.

Ganztagsschulen erleichtern zudem die Vereinbarkeit von Beruf und Familie (ebenda 2010): So konnten im Vier-Jahres-Zeitraum nach eigenen Angaben jeweils mehr als ein Drittel der Mütter von Ganztagsgrundschülerinnen und -schülern eine Erwerbstätigkeit – unter anderem aufgrund der Ganztagschulteilnahme

Abb. 6: Entlastung und Unterstützung der Eltern durch die Ganztagschulteilnahme nach sozioökonomischem Status



ihres Kindes – aufnehmen (39,6 %) oder ausweiten (38,8 %), 12,1 % realisierten eine Aus- oder Weiterbildung. Bei Eltern der ganztägig Lernenden in der Sekundarstufe I liegen diese Werte naturgemäß niedriger, weil hier Ganztagsbetreuung nicht mehr ganz so entscheidend ist wie bei jüngeren Kindern; dennoch konnten immerhin 18,8 % der Mütter eine Erwerbstätigkeit aufnehmen, 26,5 % konnten sie ausdehnen. Darüber hinaus fühlen sich beträchtliche Anteile der Eltern durch die Ganztagschule bei Hausaufgaben und Erziehungsproblemen entlastet; das gilt besonders für Familien mit niedrigerem sozioökonomischen Status (s. Abb. 6); hier wirkt die Leistung der Ganztagschule offenbar besonders förderlich, weil das schul- und lernbezogene Unterstützungspotenzial dieser Familien nur begrenzte Möglichkeiten aufgrund des Bildungshintergrunds sowie materieller und sozialer Ressourcen aufweist.

5. Bedeutung der Organisationskultur und des Schulentwicklungsprozesses

Empirisch wurden Gelingensbedingungen für entwickelte Ganztagschulen identifiziert (s. Holtappels/Rollett 2007; Rollett/Holtappels 2010): Neben systematischen Formen der Schulentwicklungsarbeit und einer hohen Intensität der Lehreraktivität in der Konzeptentwicklung erweisen sich offenbar Merkmale der Organisationskultur als bedeutsam. Hohe Innovationsbereitschaft sowie intensive Kooperation zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogischem Personal bilden die Schlüsselfaktoren, die die Qualität des Bildungsangebots und den Ausbaustand der Ganztagschulen voranbringen. Längsschnittanalysen über vier Jahre zeigen, dass Merkmale der Schulorganisation und der Organisationskultur sowie der Konzeption der Ganztagschule (z.B. Ziele, konzeptionelle Fundierung) Bedeutung haben: So kann beispielsweise nachgewiesen werden, dass hohe Innovationsbereitschaft im Kollegium, eine starke aktive Lehrermitwirkung im Ganztagsbetrieb und eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung zu einer besseren Entwicklung der schulischen Teilnahmequoten führen (s. Holtappels/Jarsinski & Rollett 2011). Insbesondere Innovationsbereitschaft, aktive Lehrermitwirkung im Ganztagsbetrieb und hohe Intensität der Lehrerverkooperation haben in der Sekundarstufe Einfluss auf eine günstige Entwicklung der Qualität des Bildungsangebots in Umfang und Breite, in Grundschulen sind es besonders aktive Lehrermitwirkung und eine flexible Zeitorganisation (s. Rollett u.a. 2011); in vollgebundenen Formen gelingt eine bessere Entwicklung, in großen Schulen und in Schulen mit problematischer Schülerkomposition hinsichtlich sozialer Herkunft eine ungünstigere.

In StEG wurden zudem wesentliche Merkmale des Schulentwicklungsprozesses im Zeitverlauf gemessen und anhand eines Sets von ausgewählten Schulentwicklungsvariablen förderliche Faktoren für die Entwicklung zentraler Qualitätsaspekte des Ganztagsbetriebes identifiziert. In der Schulentwicklungsarbeit zeigen Ganz-

tagsschulen überwiegend starke Bemühungen. Hier lassen sich Wirkungen von schulentwicklungsbezogenen Prozessfaktoren auf Merkmale der Organisationskultur, der ziel- und konzeptbezogenen Arbeit sowie der Qualität des Bildungsangebots an sich entwickelnden ganztägigen Grund- und Sekundarstufenschulen nachweisen. Dies soll genauer betrachtet werden:

Über die deskriptiven Analysen wird zunächst deutlich, dass eine Mehrheit der Schulen durchaus beachtliche Schulentwicklungsbemühungen investiert hat (s. Holtappels/Rollett 2007; Spillebeen/Holtappels & Rollett 2011). Sichtbar wird aber auch, dass die in der Einführungsphase des Ganztagsbetriebes aufgetretenen Entwicklungsschwierigkeiten, die sich insbesondere in einem Mangel an zeitlichen und räumlichen Ressourcen sowie der Gewinnung zusätzlichen Personals niederschlugen, bei diesen Schulen meist auch in den darauffolgenden Jahren weiter bestehen blieben. Ferner wurden im Zeitverlauf die verschiedenen externen Unterstützungsmaßnahmen intensiver von den Schulen genutzt als vor Beginn der Studie. Schulinterne Maßnahmen zur systematischen Qualitätsentwicklung und -sicherung – in Form von Verfahren der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung – wurden bereits vor Beginn der StEG-Erhebungen von rund zwei Dritteln der Schulen praktiziert; dieser Anteil stieg im Verlauf von vier Jahren weiter auf weit über 70 Prozent. In beiden Schulstufen wird dabei schwerpunktmäßig Unterrichtsentwicklung betrieben. Darüber hinaus unternahmen Lehrkräfte an mehr als 80 Prozent der Grund- und Sekundarstufenschulen aktive Entwicklungsarbeit (z.B. in Form von Diskussionsrunden, Arbeits-, Konzept- und Steuergruppen) für die Erarbeitung des Ganztagskonzeptes. In der Zusammenschau machen die Ergebnisse vor allem eins deutlich: Die Schulen praktizierten in einem nicht geringen Maß die unterschiedlichsten Schulentwicklungsaktivitäten und nehmen auch Unterstützungsmaßnahmen in Anspruch. Offenbar ist den Schulleitungen die Entwicklungsperspektive sehr präsent, so dass zum Teil sehr elaborierte Schulprogramme von den Schulen intensiv verfolgt werden.

Inwieweit sich die in den Schulen sichtbaren Elemente des Schulentwicklungsprozesses förderlich auf die Entwicklung zentraler Qualitätsbereiche, wie die aktive Lehrerbeteiligung im Ganztagsbetrieb, die konzeptionelle Verbindung von Unterricht und außerunterrichtlichen Elementen sowie die Qualität des Bildungsangebots bezüglich der Angebotsbreite über die Zeit auswirken, wurde über multivariate Bedingungsanalysen geprüft. Folgende Befunde sind zentral: So erweist sich die Mehrheit der ausgewählten schulentwicklungsbezogenen Variablen – in einer Gesamtschau der dargestellten Modelle – einflussstark für den im Jahr 2005 erreichten Entwicklungsstand der Schulen hinsichtlich der geprüften Merkmale des Ganztagsbetriebes, weniger dagegen gegenüber deren Entwicklung bis 2009. Überraschend ist allerdings, dass sich die Inanspruchnahme von (externen) Unterstützungsleistungen sowie deren Nützlichkeit in der Mehrheit der präsentierten Modelle kaum bis gar nicht prädiktiv zeigt; nicht auszuschließen ist aber, dass ex-

terne Unterstützung indirekt Schulen zu wirksamer Entwicklungsarbeit befähigten. Unterschiede zwischen den Schulstufen zeigen sich nur insofern, als dass an den Sekundarstufenschulen insgesamt wesentlich mehr Schulentwicklungsvariablen Wirkung entfalten, als dies an den Grundschulen der Fall ist. Gleichwohl werden an den Primar- und den Sekundarstufenschulen im Wesentlichen ähnliche Schulentwicklungsbemühungen deutlich.

In den Analysen zeigen sich die Formen systematischer Qualitätsentwicklung und -sicherung sowie Entwicklungsaktivitäten der Lehrkräfte in der Arbeit am Ganztagskonzept als besonders förderlich für den anfangs erreichten Entwicklungsstand, und zwar in Bezug auf aktive Lehrermitwirkung im Alltag des Ganztagsbetriebs, die Qualität des Bildungsangebots und die konzeptionelle Verknüpfung von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten. Interessant dabei ist allerdings, dass zwar insbesondere die klassischen Instrumente der Schulentwicklungsarbeit – Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung – von Bedeutung für den schulischen Entwicklungsstand zu Beginn unserer Studie in 2005 sind, dagegen aber relativ wenig im Zeitverlauf zur Entwicklung der genannten Qualitätsaspekte beitragen. Es scheint also, dass die von den Schulen bis ins Jahr 2005 geleistete Schulentwicklungsarbeit nicht automatisch nachhaltig eine stetige Weiterentwicklung zentraler Ganztagsmerkmale über die Zeit bewirkt. Ferner wirkt sich die Zufriedenheit bzw. die Unzufriedenheit der Schulleitungen mit den personellen, räumlichen und materiellen Ressourcen förderlich bzw. weniger förderlich auf die drei Merkmale des Ganztagsbetriebes aus, speziell auf die Entwicklung der Angebotsbreite an Sekundarstufenschulen. Ferner ist die Angebotsbreite an denjenigen Grund- und Sekundarstufenschulen 2007 bzw. 2009 höher, deren Lehrerkollegien verstärkt über Entwicklungsbemühungen berichten, die der Entwicklung des Ganztagskonzeptes dienen (z.B. Eltern- und Schülerbefragungen, kollegiumsinterne Diskussionsrunden oder Gespräche mit außerschulischen Kooperationspartnern).

Fast durchgängig werden einige strukturelle Bedingungen sichtbar, die in weiteren Analysen genauer zu untersuchen wären: Hauptschulen und zum Teil auch Gymnasien scheint es weniger gut zu gelingen, über die eigene Entwicklungsarbeit den Ganztagsbetrieb in den beobachteten Qualitätsmerkmalen zu entwickeln; dies gilt auch für Schulen mit hohem Migrantenanteil. Zudem weisen Ganztagschulen in vollgebundener Form offenbar günstigere Bedingungen in der Entwicklungsarbeit auf und betreiben diese intensiver als Schulen in offener Form. Andere Forschungsbefunde zur Gestaltung von Ganztagsschulen zeigten bereits: Gebundene Ganztagsschulen erweisen sich als konzeptionell fundierter und entwickeln elaborierter ihre Lernkultur und die Lernförderung (s. Höhmann/Holtappels/Schnetzer 2004); vor allem offene Ganztagsgrundschulen betonen eher die Betreuungs- und Freizeitfunktion und entwickeln weniger stringent die Lernförderung (s. Beher u.a. 2007).

Insgesamt gesehen erweist sich eine intensive und systematisch betriebene Schulentwicklungsarbeit, die auch die Entwicklung des Ganztagskonzepts beinhaltet

und Startprobleme in den Griff bekommt, ebenso als förderlich für eine günstige Qualitätsentwicklung der Ganztagsschulen wie eine gut entwickelte Organisationskultur. Schulentwicklungsaktivitäten zahlen sich jedenfalls für die Aktivierung des Lehrerkollegiums, die Qualität des erweiterten Bildungsangebots und dessen konzeptionelle Einbettung in die Lernkultur aus.

Literatur

- Appel, S./Rutz, G. (1998): Handbuch Ganztagsschule. Konzeption, Einrichtung und Organisation. Schwalbach/Ts.
- Behr, K./Haenisch, H./Hermens, C./Prein, G./Nordt, G. & Schulz, U. (2007): Die offene Ganztagsschule in der Entwicklung. Empirische Ergebnisse aus dem Primarbereich in Nordrhein-Westfalen. Weinheim/München
- Fischer, N./Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. & Züchner, I.. (Hrsg.) (2011): Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen. Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG). Weinheim/München (im Erscheinen)
- Fischer, N./Kuhn, H.P./Klieme, E. (2009): Was kann die Ganztagsschule leisten? Wirkungen ganztägiger Beschulung auf die Entwicklung von Lernmotivation und schulischer Performanz nach dem Übergang in die Sekundarstufe. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54. Beiheft, S. 143-167
- Hertel, S./Klieme, E./Radisch, F./Steinert, B. (2008): Nachmittagsangebote im Sekundarbereich und ihre Nutzung durch die Schülerinnen und Schüler. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Münster, S. 297-318
- Höhm, K./Holtappels, H.G./Schnetzler, T. (2004): Ganztagsschule. Konzeptionen, Forschungsbefunde, aktuelle Entwicklungen. In: Holtappels, H.G./Klemm, K./Pfeiffer, H./Rolff, H.-G./Schulz-Zander, R. (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 13. Weinheim/München, S. 253-289
- Holtappels, H. G. (2007a): Ziele, Konzepte und Entwicklungsprozesse. In: H.G. Holtappels/E. Klieme/T. Rauschenbach/L. Stecher (Hrsg.), Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG). Weinheim/München, S. 139-163
- Holtappels, H. G. (2007b): Angebotsstruktur, Schülerbeteiligung und Ausbaugrad ganztägiger Schulen. In: H. G. Holtappels/E. Klieme/T. Rauschenbach/L. Stecher (Hrsg.), Ganztagsschule in Deutschland, Weinheim/München, 186-206
- Holtappels, H.G./Jarsinski, S./Rollett, W. (2011): Teilnahme als Qualitätsmerkmal für Ganztagsschulen? Entwicklung von Schülerbeteiligungsquoten auf Schulebene. In: N. Fischer u.a. (Hrsg.), a.a.O., Weinheim/München
- Holtappels, H.G./Klieme, E./Rauschenbach, T./Stecher, L. (Hrsg.) (2007): Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG). Weinheim/München
- Holtappels, H.G. & Rollett, W. (2007): Organisationskultur, Entwicklung und Ganztagschulausbau. In: H.G. Holtappels/E. Klieme/T. Rauschenbach/L. Stecher (Hrsg.), Ganztagsschule in Deutschland. Weinheim/München, S. 209-226
- KMK – Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2004): Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Schuljahr 2002/03. Bonn

- KMK – Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2011): Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2005 bis 2009. Bonn
- Konsortium StEG – Das Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) (Hrsg.) (2010): Ganztagschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005-2010. Frankfurt/M. (Broschüre)
- Rollett, W./Holtappels, H.G. (2008): Die Entwicklung der außerunterrichtlichen Angebotsstruktur an Ganztagschulen und ihre Determinanten. In: W. Bos/H.G. Holtappels/H. Pfeiffer/H.-G. Rolff/R. Schulz-Zander, R. (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 15. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim/München, S. 195-224
- Rollett, W./Holtappels, H.G. (2010): Entwicklung von Ganztagschulen in Deutschland – Analysen zum Ausbaustand der Ganztagschullandschaft und zu Entwicklungsbedingungen der Schülerteilnahme. In: Berkemeyer, N./Bos, W./Holtappels, H.G./McElvany, N./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 16. Weinheim/München, S. 99-129
- Rollett, W./Lossen, K./Jarsinski, S./Lüpschen, N. & Holtappels, H.G.: Entwicklungstrends und Entwicklungsbedingungen der außerunterrichtlichen Angebotsstruktur an Ganztagschulen. In: N. Fischer u.a. (Hrsg.), a.a.O., Weinheim/München
- Spillebeen, L./Holtappels, H.G./Rollett, W. (2011): Schulentwicklungsprozesse an Ganztagschulen. In: N. Fischer u.a. (Hrsg.), a.a.O., Weinheim/München

Kevin Dadaczynski, Peter Paulus, Jutta Boye

Mit psychischer Gesundheit zur guten Ganztagsschule

In Folge der in der Ottawa Charta von 1986 aufgeworfenen Lebensweltperspektive ist seit Beginn der 1990er Jahre die Schule als ein primäres Handlungssetting für gesundheitsförderliche und präventive Aktivitäten thematisiert worden. Standen in der Anfangszeit der schulischen Gesundheitsförderung die eher klassischen Gesundheitsthemen wie Ernährung und Bewegung im Vordergrund, so hat die psychische Gesundheitsförderung und -prävention in den vergangenen Jahren erheblich an Bedeutung gewonnen (BMG, 2010). Grund hierfür ist die verbesserte epidemiologische Erkenntnislage, welche unter dem Begriff der „neuen Morbidität“ Eingang in die wissenschaftliche Diskussion gefunden hat (Ravens-Sieberer et al. 2007). Hierunter ist die Verschiebung von akuten zu chronischen sowie von somatischen zu psychischen Gesundheitsproblemen zu verstehen. So gelten derzeit etwa ein Fünftel aller Kinder und Jugendlichen als psychisch auffällig (ebd.). Aber auch mit Blick auf die Lehrkräfte zeigt sich für diese Berufsgruppe eine hohe Anzahl an krankheitsbedingten Frühpensionierungen sowie ein kritisches Erlebens- und Verarbeitungsmuster beruflicher Anforderungen (Schaarschmidt 2005; Weber et al. 2004). Den in den vergangenen Jahren im Rahmen der schulischen Gesundheitsförderung entwickelten und erprobten Konzepten und Maßnahmen ist gemein, dass sich diese mehrheitlich auf die in Deutschland lange Zeit dominierende Halbtagsschule beziehen. Mit dem flächendeckenden Ausbau der Ganztagsschule rückt jedoch ein Schulmodell in den Blickpunkt, welches die bildungs- und sozialpolitische Debatte der vergangenen Jahre maßgebend mitbestimmt hat. Mit ihrem Ausbau ist die Hoffnung verbunden, die Ursachen, die zu einem schlechteren Abschneiden der Schülerinnen und Schüler in den international vergleichenden Schulleistungstudien geführt haben, zu beheben. Insbesondere sollen bestehende Bildungsdisparitäten durch ein erweitertes Bildungs-, Betreuungs- sowie Freizeitangebot reduziert werden, denn die Verwirklichung von Bildungschancen ist wie kaum in einem anderen Land in Deutschland sozial höchst ungleich verteilt (Steiner 2009). Angesichts dieser ambitionierten Zielvorstellungen ist zu fragen, wie Maßnahmen der psychischen Gesundheitsförderung in der Ganztagsschule zu gestalten sind, damit sie zu einer Steigerung der Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsqualität beitragen und darüber hinaus im Sinne der Gesundheitsbildung direkt Einfluss nehmen auf das gesundheitsbezogene Erleben und Verhalten.

1. Zur psychischen Gesundheit im Setting Schule

In den vergangenen Jahren wurde eine Reihe von Untersuchungen durchgeführt, deren Befunde Einblick in die psychische Gesundheit von Schülerinnen und Schülern wie auch von Lehrkräften geben. Dabei zeigen die Ergebnisse des ersten Kinder- und Jugendgesundheits surveys (KiGGS), dass 22 % der schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen im Alter von 7 bis 17 Jahren als psychisch auffällig einzustufen sind. Die im Rahmen des daran angeschlossenen BELLA-Moduls untersuchten spezifischen psychischen Störungen weisen zudem darauf hin, dass 10 % dieser Altersgruppe an Ängsten, 8 % an Störungen des Sozialverhaltens und 5 % an Depressionen leidet (Ravens-Sieberer et al. 2007). Jungen sowie Kinder und Jugendliche mit niedrigerem sozioökonomischem Status sind dabei häufiger von psychischen Auffälligkeiten und spezifischen psychischen Störungen, vor allem denen des Sozialverhaltens betroffen. Die Studienergebnisse geben ebenfalls Auskunft über das Ausmaß an psychosomatischen Beschwerden. Hierunter lassen sich somatische Symptome verstehen, die ihre Ursache in einer psychisch ungünstigen Konstitution haben. Dreiviertel aller in KiGGS untersuchten 11- bis 17-Jährigen geben an, in den letzten drei Monaten Schmerzen gehabt zu haben, wobei am häufigsten Kopf-, Bauch- sowie Rückenschmerzen genannt werden (Ellert et al. 2007). Neben den eher krankheitsassoziierten Indikatoren der psychischen Gesundheit erlauben die Untersuchungsergebnisse ebenfalls Aussagen bezüglich der Ressourcen, die der psychischen Gesundheit förderlich sind. Obgleich ein Großteil der Befragten über eine ausreichende Ressourcenausstattung verfügt, finden sich für etwa 20 % der Heranwachsenden entsprechende Defizite (Erhart et al. 2007). Während Jungen gegenüber Mädchen über mehr personale Ressourcen verfügen, zeigt sich für soziale und familiäre Ressourcen ein gegenteiliges Bild. Unabhängig vom sozioökonomischen Status sind Kinder und Jugendliche, die über ausreichend Ressourcen verfügen, seltener von psychischen Auffälligkeiten betroffen.

Die Ergebnisse der Lehrergesundheitsforschung verweisen ebenfalls darauf, dass sich ein hoher Anteil der Lehrkräfte durch psychosomatische Beschwerden belastet fühlt, wobei Gefühle von Mattigkeit, Kreuz- und Rückenschmerzen, Gefühle innerer Unruhe sowie Konzentrationsprobleme am häufigsten genannt werden (DAK 2004; Harazd et al. 2009). Schätzungen zur Auftretenshäufigkeit des so genannten Burnout-Syndroms sind aufgrund der unterschiedlichen Erfassung äußerst heterogen und reichen von 15 bis 30 % (Sosnowsky 2007). So kommt Schaarschmidt (2005) im Rahmen der Potsdamer Lehrergesundheitsstudie zu dem Ergebnis, dass etwa ein Drittel der von ihm untersuchten Lehrkräfte ein mit Burnout assoziiertes Verhaltens- und Erlebensmuster aufweist. Als Folge langfristiger Beanspruchungen von Lehrkräften lassen sich die Daten zur krankheitsbedingten Frühpensionierung anführen. Während der Anteil im Jahr 1999 noch bei etwa 60 % aller Frühpensionierungen lag, so ist dieser, sicherlich infolge der 2001 ein-

geführten Versorgungsabschläge, schrittweise von 33,6 % im Jahr 2003 auf 23 % im Jahr 2007 gesunken (Statistisches Bundesamt 2009). Hauptdiagnose betrafen in über der Hälfte aller Fälle psychische und psychosomatische Leiden, wobei Erkrankungen der Störungsgruppe Depression sowie der Erschöpfungssyndrome überwogen (Weber et al. 2004).

2. Von der gesundheitsfördernden Schule zur guten gesunden Schule

Die im vorangegangenen Abschnitt dargelegte Befundlage zur psychischen Gesundheit hat in den vergangenen Jahren zu einem verstärkten Ausbau von Maßnahmen der psychischen Gesundheitsförderung und Prävention geführt. Die hier vorzufindenden Ansätze sind entweder auf die Förderung individueller Ressourcen und Kompetenzen ausgerichtet oder zielen auf Veränderungen innerhalb des Settings. Auf der Handlungsebene Schule hat sich insbesondere der Ansatz der „Gesundheitsfördernden Schule“ bzw. der daraus weiterentwickelte Ansatz der „Guten gesunden Schule“ als zentrale Umsetzungsstrategie herausgestellt.

Der von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) vertretene „Setting Ansatz“ der Gesundheitsfördernden Schule galt dabei lange Zeit als das zentrale Konzept der schulischen Gesundheitsförderung. Über die Initiierung eines Schulentwicklungsprozesses zielt dieses Konzept auf die Schaffung eines Settings, das die auf den Lern- und Arbeitsort Schule bezogene Gesundheit der Schülerinnen und Schüler wie auch der Lehrkräfte befördert bzw. erhält (Paulus 2002). Als ein eher loses Fernziel wird auch die Steigerung der Bildungs- und Erziehungsqualität der Schule genannt. Kennzeichnend für die Gesundheitsfördernde Schule ist, dass sie sich an einem Set grundlegender Prinzipien und Handlungsfelder orientiert. Zu den Prinzipien zählen: (1) nachhaltige Entwicklungsinitiativen für Schulentwicklung, (2) ganzheitliches Konzept von Gesundheit, (3) innere/äußere Vernetzung, (4) Partizipation, Empowerment, advokatorisches Eintreten und (5) Salutogenese. Die vier Handlungsfelder der Gesundheitsfördernden Schule sind (1) Lehren, Lernen, Curriculum; (2) Schulkultur, schulische Umwelt; (3) Dienste, Kooperationspartner sowie (4) schulisches Gesundheitsmanagement. Zentrale Entwicklungsdefizite wie eine unzureichende Implementierung gesundheitsfördernder Schulen als Gesamtansatz (Paulus & Witteriede, 2008), die mangelnde Berücksichtigung dieses Konzeptes in der schulpädagogischen Diskussion um die Reformation von Schule sowie die generelle Schwierigkeit, dass es sich hierbei um ein primär gesundheitswissenschaftliches Konzept handelt, welches von außen an die Schule herangetragen wird, haben jedoch zu einer Weiterentwicklung geführt, die sich im Ansatz der „Guten gesunden Schule“ widerspiegelt.

Im Gegensatz zur Gesundheitsfördernden Schule nimmt die Gute gesunde Schule ihren Ausgangspunkt im Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule und versucht

diesen über Gesundheitsinterventionen gezielt zu fördern (Paulus 2003). Darüber hinaus sollen auch die spezifischen Gesundheitsbildungsziele, die zum Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule gehören, verwirklicht werden. Die Gute gesunde Schule führt die Bereiche Bildung und Gesundheit auf neuartige Weise zusammen und trägt der Kernaufgabe von Schule ausreichend Rechnung. So liegt das zentrale Anliegen von Schule in der Erfüllung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages und nicht zuvorderst in der Förderung der psychischen Gesundheit der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte. Wenn jedoch gesundheitswissenschaftlich begründete Interventionen einen Beitrag zur Erfüllung des Kerngeschäfts von Schule und hierüber im Sinne der Gesundheitsbildung auch einen positiven Einfluss auf die psychische Gesundheit von Schülern und Lehrkräften nehmen, dann stellt dieser Ansatz auch aus der Perspektive von Schule keine zusätzlich zu leistende Aufgabe dar, womit sich die Akzeptanz deutlich erhöhen lässt. Zentrale Handlungsfelder der Guten gesunden Schule stellen die derzeit im Zusammenhang von guten Schulen diskutierten Qualitätsdimensionen dar, wie sie zum Beispiel im SEIS-Konzept (SEIS = Selbstevaluation in Schulen) abgebildet sind (Stern et al. 2006). Auch für den Ganztagsschulbereich stehen erste Qualitätsrahmen zur Verfügung (z.B. Boßhammer & Schröder 2009; Holtappels et al. 2009a), welche einen geeigneten Handlungsrahmen der Guten gesunden Ganztagschule darstellen können.

3. Gesundes Aufwachsen als Ziel der psychischen Gesundheitsförderung

Jede Auseinandersetzung mit Fragen der psychischen Gesundheitsförderung verlangt zunächst ein grundlegendes Verständnis von psychischer Gesundheit. Wie für den allgemeinen Gesundheitsbegriff so gilt auch für das Konzept der psychischen Gesundheit, dass seine Verwendung vor allem von dem zugrunde liegenden paradigmatischen Verständnis bestimmt wird. So lassen sich eher krankheitsorientierte von gesundheitsbezogenen Sichtweisen unterscheiden. Während erstere auf psychische Störungen und Erkrankungen sowie deren Absenz ausgerichtet ist, liegt die Betonung eines salutogenen (d.h. gesundheitsbezogenen) Verständnisses vor allem auf den positiven Aspekten der psychischen Gesundheit wie der Verfügbarkeit von Fähigkeiten und Ressourcen. Dieses Verständnis geht auf den Medizinsoziologen Antonovsky zurück und gilt als Basis der Gesundheitsförderung. Entsprechend versteht auch die Weltgesundheitsorganisation (2007) unter psychischer Gesundheit einen „[...] Zustand des Wohlbefindens, in dem der Einzelne seine Fähigkeiten ausschöpfen, die normalen Lebensbelastungen bewältigen, produktiv und fruchtbar arbeiten kann und instande ist, etwas zu seiner Gemeinschaft beizutragen“. Psychische Gesundheit hat also etwas damit zu tun, wie gut Menschen die an sie gestellten Anforderungen und Herausforderungen bewältigen und in der Lage sind, ihre eigenen Bedürfnisse und Wünsche ausreichend zu befriedigen. Nach Paulus (1994) lässt sich dies mit

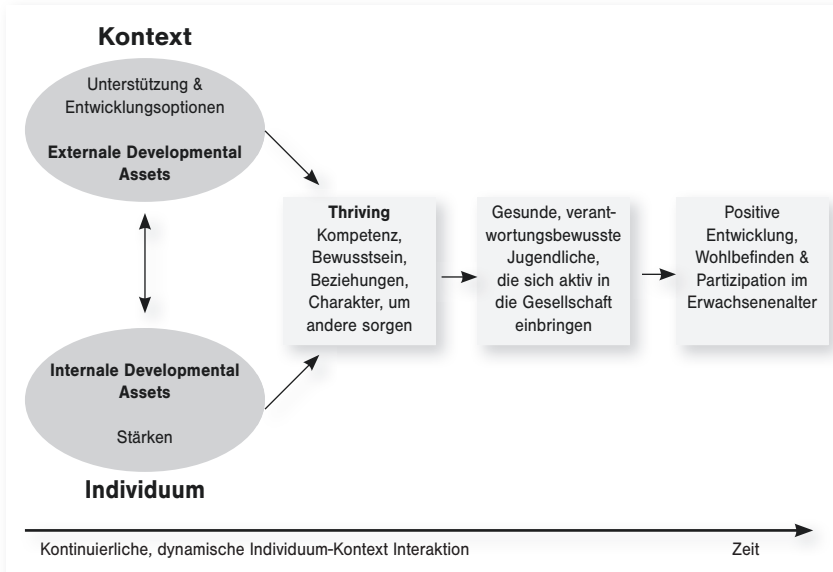
den Begriffen der „produktiven Anpassung“ und der „Selbstverwirklichung“ umschreiben, welche die Eckpfeiler der psychischen Gesundheit darstellen. Stehen diese in einer angemessenen Balance, so hat dies einen positiven Einfluss auf die psychische Gesundheit und das Wohlbefinden.

Mit Blick auf die schulische Situation überwiegt jedoch oftmals eine institutionelle Perspektive. Im Vordergrund dieser Perspektive steht die Schule mit ihren jeweiligen Strukturen, Erwartungen und Anforderungen. Primäre Aufgabe des Heranwachsenden¹ ist es, die an ihn gestellten Anforderungen und Erwartungen zu erfüllen und sich an die in Schule geltenden Strukturen anzupassen und in diesen angemessen zu bewegen. Gelingt es nicht, diesen Anforderungen zu entsprechen, so hat dies negative Konsequenzen für die Schulfähigkeit und somit auch für den Schulerfolg. Entgegen dieser Betrachtungsweise löst sich eine eher individuelle Perspektive von der Erwartung einer ausschließlich vom Individuum zu erbringenden Anpassungsleistung zugunsten der Frage, wie Schule gestaltet sein muss, damit das Individuum in seiner Entwicklung gestärkt werden kann. Diese Sichtweise verlangt, dass sich die Schule in den Dienst von Kindern und Jugendlichen stellt und ihrerseits sicherstellt, dass sie „kindfähig“ ist, also auch die Bedürfnisse und Anforderungen der Heranwachsenden erfüllen kann (Paulus 2009). Voraussetzung hierfür ist die Integration entwicklungswissenschaftlicher Modellvorstellungen in vorhandene Konzeptionen der schulischen Gesundheitsförderung, die es der Schule erlauben, den Entwicklungsbedürfnissen von Kindern ausreichend Aufmerksamkeit zu schenken.

Ein Modell, das diesen Anspruch erfüllen kann, ist das der positiven Jugendentwicklung („Positive Youth Development“). Grundlage dieses Modells ist die Annahme, dass jeder Heranwachsende das Potential und die Chance einer erfolgreichen, positiven und gesunden Entwicklung hat (Lerner et al. 2007; Weichhold & Silbereisen 2007). Dieses Potential gilt es zu entdecken und gezielt zur Entfaltung zu bringen. Der Prozess der lebenslangen Entwicklung wird dabei als „Thriving“ bezeichnet, was sich mit dem Begriff „Gedeihen“ übersetzen lässt. Dieser „Thriving“-Prozess vollzieht sich dabei auf Grundlage der Wechselbeziehung zwischen Individuum und sozialen Systemen wie der Schule oder Familie (siehe Abb. 1).

Als entscheidend gilt hierbei das Zusammenwirken von individuellen Ressourcen und Kontextbedingungen. Die Erforschung dieser auch als „Developmental Assets“ bezeichneten Ressourcen wurde insbesondere vom Search Institute² vorangetrieben, wobei sich bislang 40 solcher „Assets“ identifizieren ließen. Internale Assets umfassen personale Kompetenzen und Fähigkeiten wie Selbstwirksamkeit und Selbstwert, die auf Grundlage der Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen entwickelt werden. Demgegenüber beziehen sich externale Assets auf positive Rahmenbedingungen bzw. Ressourcen der Umwelt (z.B. Schule), in denen die Heranwachsenden einen wesentlichen Anteil ihres Tages verbringen (z.B. fürsorgendes Schulklima, klare Regeln und Erwartungen). Ergebnis dieses „Thriving“-Prozesses sind gesunde und

Abb. 1: Entwicklung im Modell der positiven Jugendentwicklung
(Weichhold & Silbereisen 2007)



verantwortungsbewusste Jugendliche und später Erwachsene. Mit Blick auf die eingangs gestellte Frage, wie Ganztagschule gestaltet sein muss, um ein gesundes Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen zu ermöglichen, sind es vor allem die Kontextmerkmale (wie die externalen Assets), die hier von besonderer Bedeutung sind. Eccles und Gootman (2002) differenzieren in diesem Zusammenhang acht verschiedene Kontextmerkmale, die von Settings wie der Schule unter der Zielvorstellung einer positiven Entwicklung zu erfüllen sind. Dies sind im Folgenden:

1. **Körperliche und psychische Sicherheit:** Der Kontext bietet eine sichere und gesundheitsförderliche Infrastruktur, ermöglicht sichere und angemessene Interaktionen zwischen Kindern und Jugendlichen und verhindert unsichere, gesundheitsabträgliche sowie konfrontative Verhaltenspraktiken und -methoden.
2. **Klare und konsistente Strukturen und angemessene Unterstützung:** Der Kontext bietet klare, angemessene sowie konsistente Regeln und Erwartungen, eine Unterstützung und Leitung durch Erwachsene und eine alters- und entwicklungsangemessene Kontrolle in einer vorhersagbaren sozialen Atmosphäre, in der klare Grenzen vorherrschen und auch anerkannt werden.
3. **Unterstützende Beziehungen:** Der Kontext bietet dauerhaft Gelegenheiten, um Beziehungen zu Gleichaltrigen und Erwachsenen zu gestalten, in der die sozialen Interaktionen u.a. durch Wärme, Nähe, Fürsorglichkeit und gegenseitigen Respekt

gekennzeichnet sind und in der Hilfe und Unterstützung durch Erwachsene verfügbar, angemessen und vorhersagbar ist.

4. **Möglichkeit für Zugehörigkeit:** Der Kontext betont die Einbeziehung aller Mitglieder und schafft ein soziales Umfeld, welches individuelle Unterschiede u.a. infolge der Verschiedenartigkeit kultureller Werte, des Geschlechts, der Ethnie sowie der sexuellen Orientierung berücksichtigt und anerkennt.
5. **Positive Soziale Normen:** Der Kontext hat transparente Erwartungen und Anforderungen an ein sozial angemessenes Verhalten aller in diesem Setting involvierten Personen und ermuntert zu erwünschten und akzeptierten Werten und Moralvorstellungen.
6. **Unterstützung für Selbstwertgefühl:** Der Kontext berücksichtigt und unterstützt Autonomie, wertschätzt individuellen Ausdruck und verschiedene Meinungen, konzentriert sich auf Wachstum und Fortschritt, denn ausschließlich auf Leistung, und ermuntert Individuen, Verantwortung für herausfordernde Aufgaben und Aktivitäten zu übernehmen, die Wachstum ermöglichen.
7. **Gelegenheiten für den Aufbau von Kompetenzen:** Der Kontext bietet Möglichkeiten des Lernens und Aufbaus körperlicher, intellektueller, psychologischer, emotionaler und sozialer Fähigkeiten, die das aktuelle Wohlbefinden fördern und auf die Leistungsfähigkeit und die Gesundheit in der Zukunft vorbereiten.
8. **Integration von Familie, Schule und Gemeinde:** Der Kontext ermöglicht Synergieeffekte durch Kommunikation mit und Einbindung von weiteren, für den Jugendlichen bedeutsamen, Lebenswelten. Für die Schule bedeutet dies, dass schulische Aktivitäten mit denen der Familie und Kommune vernetzt und abgestimmt werden.

Auch wenn unklar ist, ob einige der genannten Merkmale von besonderer Relevanz sind und daher zu priorisieren sind, ist zu betonen, dass eine psychisch gesunde Entwicklung nicht durch isolierte Merkmale, sondern vor allem durch ein Zusammenwirken verschiedener Kontextmerkmale zur idealen Entfaltung gelangen kann.

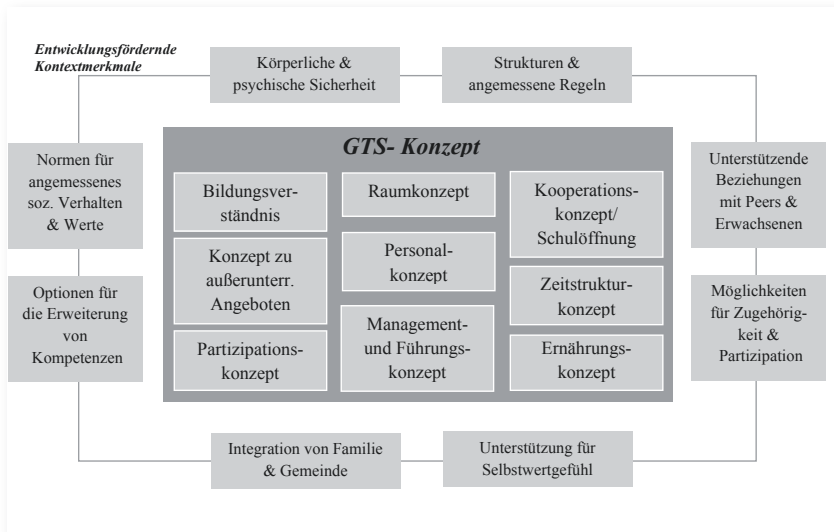
Handlungsperspektiven der psychischen Gesundheitsförderung in der Ganztagsschule

Mit den vorgestellten Kontextmerkmalen liegt ein grundlegender Handlungsrahmen vor, welchen es in der Ganztagsschule umzusetzen gilt. Dabei verfügt die Ganztagsschule im Vergleich zur Halbtagschule auch über ein höheres Potenzial, einen entsprechenden Beitrag zur Stärkung der psychischen Gesundheit sowie zur Bildungsentwicklung von Kindern und Jugendlichen zu leisten. So ist die Ausweitung eines an fachlichen Leistungen orientierten Bildungsverständnisses um überfachliche Fertigkeiten wie sozial-personale Kompetenzen für ein gutes und psychisch gesundes Aufwachsen höchst dienlich. Ebenso kann Ganztagsschule in Zeiten verminderter sozialer Kontakt- und Interaktionsmöglichkeiten als stabiler

Anker fungieren, der es den Heranwachsenden ermöglicht, sinnstiftende und entwicklungsfördernde Beziehungen zu Gleichaltrigen und Erwachsenen einzugehen. Wie die Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) zeigen, besteht mit der Einführung und Umsetzung der Ganztagschule die begründete Hoffnung, durch die Erweiterung des Bildungs-, Betreuungs- und Freizeitangebotes einen ganztägigen Zugang zu allen Kindern und Jugendlichen zu schaffen, ohne gleichsam sozial selektiv zu wirken (StEG-Konsortium 2010; s. Beitrag Hotappels in diesem Buch S. 87 ff.). Damit verbunden sind verschiedene strukturelle Vorzüge anzuführen, welche sich positiv auf die Förderung der psychischen Gesundheit sowie die Bildungsentwicklung auswirken können. Diese sind u.a. in einem „Mehr an Zeit“ zu sehen, welches jedoch nicht per se zu einer höheren Qualität führt. Dabei sollte nicht vergessen werden, dass sich Ganztagschulen infolge der Ausdehnung der an Schule verbrachten Zeit auch einer höheren Verantwortung gegenübersehen, die vereinnahmte Lebenszeit von Kindern und Jugendlichen gesundheits- und entwicklungsfördernd zu gestalten. Die Vorzüge der Ganztagschule gegenüber einer Halbtagsschule liegen dabei u.a. in der Möglichkeit der flexiblen und den Entwicklungsbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler angepassten Strukturierung des Schulalltags sowie auch in der Erweiterung des inhaltlichen Spektrums durch außerunterrichtliche Angebote. Wie bereits erwähnt, entfalten sich diese Wirkungen nicht automatisiert, sondern bedürfen eines langfristigen Entwicklungs- und Reformprozesses. Für den Lern-, Lebens- und Arbeitsort Ganztagschule ergibt sich u.a. die Notwendigkeit der zeitlichen Neustrukturierung des Tagesablaufs nach Konzepten der inneren und äußeren Rhythmisierung. Hinzu treten bauliche Veränderungs- und Anpassungsbedarfe, u.a. zur Realisierung des täglichen Mittagessens, aber auch neue Formen der internen Zusammenarbeit sowie auch der Kooperation zwischen Lehrkräften und außerschulischen Partnern. Aus diesem bunten Strauß von Entwicklungsprozessen identifiziert Prüß (2009) für die Ganztagschule auf der Strukturebene fünf Gestaltungsdimensionen (Steuerung, Raum, Personal, Mittel, Zeit) sowie eine Inhalts-ebene, welche die Funktionsfähigkeit und somit den Erfolg von Ganztagschulen bestimmen. Ähnlich unterscheiden Holtappels et al. (2009b) acht Bereiche, denen sich Schulen im Entwicklungsprozess einer Ganztagschule widmen müssen. Zu ihnen gehören die Aspekte: Raum, Zeitstruktur, Lehrkräfte- und Personaleinsatz, Kooperation, Partizipation, Lern- und Förderkonzept, Ernährungskonzept sowie Bildungsverständnis. In Anlehnung hieran sind die von der Ganztagschule zu bearbeitenden Konzepte in der inneren Box der Abbildung 2 dargestellt.

Die Ausgestaltung der meisten hier aufgeführten Aspekte hat nicht nur einen Einfluss auf bildungsbezogene Indikatoren wie Schülerleistung, sie ist auch für die psychische Gesundheit aller in der Ganztagschule involvierten Personen von wesentlicher Bedeutung. So können z.B. der Erfolg interner und externer Kooperationen oder auch die Qualität des Raumkonzeptes über das Schulklima,

Abb. 2: Gestaltungselemente eines Ganztagskonzeptes unter Berücksichtigung der Merkmale entwicklungsfördernder Kontexte (in Anlehnung an Eccles & Gootman 2002; Holtappels et al. 2009b; Prüß 2009)



die Schulfriedenheit und Schulfreude Einfluss auf die psychische Gesundheit nehmen. Bestimmend für die Qualität und Wirkung der Ganztagsschulelemente ist sicherlich, ob und in welchem Umfang die Merkmale entwicklungsfördernder Kontexte (externale assets) bei der Gestaltung und Organisation von ganztägig geführten Schulen berücksichtigt wurden. Diese sind in Abbildung 2 als äußerer Rahmen um die Ganztagsschulelemente gruppiert. So ist nicht nur die Ganztagschule als gesamte Organisation entsprechend den Kontextmerkmalen zu gestalten, sondern es ist ebenfalls zu prüfen, ob und in welchem Ausmaß die in ihr enthaltenen Konzepte an den einzelnen Kontextmerkmalen ausgerichtet sind. Damit die Kontextmerkmale auch in den schulischen Gestaltungsprozessen Eingang finden, gilt es, diese zukünftig weiter zu differenzieren und mit konkreten Handlungsschritten zu versehen. Dennoch ist hiermit eine grundlegende Handlungsperspektive gegeben, die im Sinne der guten gesunden Schule nicht nur einen positiven Einfluss auf die psychische Gesundheit der Heranwachsenden verspricht, sondern damit verknüpft die Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsqualität und somit das Kerngeschäft von Ganztagsschule stärkt.

Anmerkungen

- 1 Obgleich die Gesundheitsfördernde Schule und die Gute gesunde Schule auf alle im Setting Schule involvierten Personen abzielt, beziehen sich die folgenden Ausführungen vor allem auf die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen.
- 2 <http://www.search-institute.org>

Literatur

- Boßhammer, H./Schröder, B. (2009): Quigs 2.0 – Qualitätsentwicklung in Ganztagschulen. Grundlagen, praktische Tipps und Instrumente. Eine Handreichung für die Praxis. Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung 5, Heft 13. Münster: Institut für Soziale Arbeit
- BMG (2010): Nationales Gesundheitsziel Gesund aufwachsen: Lebenskompetenz, Bewegung, Ernährung. Berlin
- DAK (Hrsg.) (2004): DAK-Report Berufsschullehrer. Belastungsschwerpunkte von Berufsschullehrern – Ergebnisse einer Befragung. Hamburg
- Eccles, J. S./Gootman, J. A. (2002) (Eds.): Community Programs to Promote Youth Development. Board on Children, Youth, and Families, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington D.C.
- Ellert, U./Neuhauser, H./Roth-Isigkeit, A. (2007): Schmerzen bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Prävalenz und Inanspruchnahme medizinischer Leistungen. Ergebnisse des Kinder- und Jugend surveys (KiGGS). Bundesgesundheitsblatt, 50, S. 711-717
- Erhart, M./Hölling, H./Bettge, S./Ravens-Sieberer, U./Schlack, R. (2007): Der Kinder- und Jugendgesundheits survey (KiGGS): Risiken und Ressourcen für die psychische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Bundesgesundheitsblatt, 50, S. 800-809
- Harzad, B./Gieske, M./Rolf, H.-G. (2009): Gesundheitsmanagement in der Schule. Lehrer-gesundheit als neue Aufgabe der Schulleitung. Köln
- Holtappels, H. G./Kamski, I./Schnetzer, T. (2009a): Qualitätsrahmen für Ganztagschulen. In: I. Kamski/H. G. Holtappels/T. Schnetzer (Hrsg.): Qualität von Ganztagschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis. Münster, S. 61-88
- Holtappels, H. G./Schnetzer, T./Kamski, I. (2009b): Schulentwicklung in Ganztagschulen – Ein Ausblick. In: I. Kamski/H. G. Holtappels/T. Schnetzer (Hrsg.): Qualität von Ganztagschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis. Münster, S. 185-196
- Lerner, R. M./Amy, E. A./Bobek, D. L. (2007): Engagierte Jugend – lebendige Gesellschaft. Expertise zum Carl-Bertelsmann-Preis 2007
- Paulus, P. (1994): Selbstverwirklichung und psychische Gesundheit. Göttingen
- Paulus, P. (2002): Gesundheitsförderung im Setting Schule. Bundesgesundheitsblatt, 45, S. 970-975
- Paulus, P. (2003): Schulische Gesundheitsförderung – vom Kopf auf die Füße gestellt. Von der gesundheitsfördernden Schule zur „guten gesunden Schule“. In: K. Aregger/U. Lattmann (Hrsg.): Gesundheitsfördernde Schule – eine Utopie? Konzepte, Praxisbeispiele, Perspektiven. Luzern, S. 93-114
- Paulus, P. (2009): Gesundheitsförderung in Kooperation von Schule, Jugendhilfe und anderen Partnern. Expertise zum 13. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung. Sachverständigenrat des 13. Kinder- und Jugendberichtes
- Paulus, P./Witteriede, H. (2008): Bilanzierung der Aktivitäten zur Gesundheitsförderung im ganzheitlichen Konzept einer gesunden Schule. Dortmund, Berlin
- Prüß, F. (2009): Ganztägige Bildung und ihre Bedeutung für Entwicklungsprozesse. In F. Prüß/S. Kortas/M. Schöpa (Hrsg.): Die Ganztagschule: von der Theorie zur Praxis.

- Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim, S. 33-58
- Ravens-Sieberer, U./Wille, N./Bettge, S./Erhart, M. (2007): Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse aus der BELLA Studie im Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS). Bundesgesundheitsblatt, 50, S. 871-878
- Schaarschmidt, U. (2005) (Hrsg.): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim
- Sosnowsky, N. (2007): Burnout – Kritische Diskussion eines vielseitigen Phänomens. In: M. Rothland (Hrsg.): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. Wiesbaden, S. 119-139
- Statistisches Bundesamt (2009): Finanzen und Steuern. Versorgungsempfänger des öffentlichen Dienstes 2008. Fachserie 14, Reihe 6.1, Wiesbaden
- StEG-Konsortium (2010): Ganztagschule: Entwicklung und Wirkungen. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2005-2010 (2. Auflage). Verfügbar unter: <http://tinyurl.com/5wcpebt> [Zugriff: 05.01.2011]
- Steiner, C. (2009): Mehr Chancengleichheit durch die Ganztagschule? Zeitschrift für Pädagogik, 54. Beiheft, S. 81-105
- Stern, C./Ebel Ch./Vaccaro, E./Vorndran, O. (Hrsg.) (2006): Bessere Qualität in allen Schulen. Praxisleitfaden zur Einführung des Selbstevaluationsinstruments SEIS in Schulen. Gütersloh
- Weber, A./Weltle, D./Lederer, P. (2004): Frühinvalidität im Lehrerberuf: Sozial- und arbeitsmedizinische Aspekte. Deutsches Ärzteblatt, 101, S. 850-859
- Weichhold, K./Silbereisen, R. K. (2007): Positive Jugendentwicklung und Prävention. In: B. Röhrle (Hrsg.): Prävention und Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche. Tübingen, S. 103-126
- WHO (2007): Mental health: strengthening mental health promotion. Fact sheet N° 220. Verfügbar unter: <http://tinyurl.com/34bpafb> [Zugriff: 05.01.2011]

Praxis

Torsten Buncher

Von Hausaufgaben zu Lernzeiten – Südschule Lemgo 2005-2011¹

1. Konzeption – Ganztagsklassen von Anfang an

In der Alten Hansestadt Lemgo sind seit dem Jahr 2005 alle sieben Grundschulen (heute: 5 Schulen an 7 Standorten) und die Primarstufe der Förderschule Lernen offene Ganztagsschulen in der Trägerschaft des DRK. Von Anfang an, d.h., seit dem Beginn der Planungen im Jahr 2004, war es Ziel der Schulleitung, an der Südschule Ganztagsklassen einzurichten.

Die Südschule wird heute mit 315 Kindern (Stand: 01.01.11) dreizügig (12 Klassen) geführt. Dabei werden die Jahrgänge 1-3 jahrgangsübergreifend unterrichtet. Fünf Klassen werden als „gebundene Ganztagsklassen“ geführt. Die Gebundenheit beinhaltet auch, dass die Kinder, die aus dem Ganztag abgemeldet werden, diese Klassen verlassen müssen.

Nach der Einführung der rhythmisierten Ganztagsklassen² und des jahrgangsübergreifenden Unterrichts bei zeitgleichem Wegfall der Schulbezirke in NRW stieg die Schülerzahl von 266 kontinuierlich an. Unsere Anmeldezahlen zeigen, dass sich dieser Trend fortsetzen wird.

Waren anfangs zunächst 35, dann 50 Kinder in der OGS angemeldet, stieg nach fünf Jahren die Gesamtzahl auf 175 Kinder an (Stand: 01.01.11). Für das kommende Schuljahr erwarten wir durch Festlegung des Schulträgers über 180 Kinder im Ganztag bei etwa 330 Schülern.

Seitdem die Südschule OGS geworden ist, haben wir die gesamte Schule vom Tagesablauf der Kinder im Ganztag her gedacht und diese Grundhaltung zum Motor unserer Schulentwicklung gemacht. Die inzwischen fünf Ganztagsklassen (von zwölf) haben prägenden Einfluss auf alle Entwicklungen an der Südschule.

Anders als in den ersten Jahren der OGS sind die meisten Ganztagskinder schon sehr früh in der Schule anzutreffen. Täglich sind bereits ab 7.00 Uhr bis zu 90 Kinder in der Schule anwesend. Wenn der Unterricht für andere zur zweiten Stunde beginnt, haben sie also bereits 90 Minuten im Schulgebäude hinter sich und bedürfen eher einer Pause als der Stoffvermittlung in eher traditionellen Unterrichtsformen.

So kommt es zu dem für Besucher der Südschule ungewohnten Bild, dass Kinder bereits um 8.30 Uhr in der Eingangshalle selbstständig arbeiten oder intensiv und gedankenverloren spielen und sich frei bewegen.

Zur starken Strukturierung gehört, dass an der Südschule Lemgo nur in begründeten Einzelfällen für die Ganztagskinder eine Ausnahme für die Teilnahme am

Nachmittag gibt. Im Regelfall sind deshalb alle 180 Kinder bis 16.00 Uhr (freitags 15.00 Uhr) anwesend. Einige Kinder bleiben darüber hinaus bis um 17.00 Uhr (freitags 16.00 Uhr). Innerhalb dieser, 44 bis 49 Zeitstunden, Anwesenheit in der Schule müssen Kinder Rückzugs- und Bewegungsmöglichkeiten finden und Zeit und Raum für selbstgesteuerte Aktivitäten haben.

Dieses zu realisieren ist uns gelungen, indem u.a. die Klingel abgestellt wurde, drei Tage der Woche rhythmisiert wurden, Spielsachen auf den Fluren zu finden sind, Hausaufgaben abgeschafft und Lernzeiten eingeführt wurden.

Der Stundenplan einer jahrgangsübergreifenden (1-3) Ganztagsklasse aus dem laufenden Schuljahr verdeutlicht die Rhythmisierung der Tagesabläufe. Die Unterrichtsstunden der Klassenlehrerin sind der besseren Lesbarkeit halber mit X gekennzeichnet.

Zeit	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag
ab 07.00 h	OGS-Stunde		
07.45 h – 08.30 h	OGS-Stunde Jg 1 und 2 X nur Jahrgang 3	OGS-Stunde Jg 1 und 2 Schwimmen Jg 3	X
08.30 h – 0915 h	X	Sport Jg. 1und2 Schwimmen Jg. 3	Englisch Jg 1 und 2 Englisch 3
09.40.h – 10.25 h	X	X	Musik
10.30 h – 11.15 h	X	Projektangebot OGS	X
11.30 h – 12.15 h	OGS-Stunde	X	X
12.20 h – 13.05 h	X	OGS-Stunde Jg 1 und 3 X Jg. 2	OGS-Stunde Jg 1und 2 X Jg. 3
bis 14.00 h	Mittagessen		
bis 15.00 h	Lernzeit	X	Lernzeit
15.00 h – 16.00 h	OGS-Stunde/Thematische Angebote		
bis 17.00 h	OGS-Stunde		

An den Tagen mit Nachmittagsunterricht wurden von Anfang an keine „Hausaufgaben“ gestellt. Der Tagesablauf ist also flexibler, als hier dargestellt werden kann. An Tagen mit hoher Belastung können Kinder längere Ruhephasen genießen. Die Lernzeit beginnt für sie dann erst um 15.00 Uhr.

2. Rhythmisierung – ein Tag im Leben eines Ganztagskindes.

Aufstehen, sich bewegen, andere Orte aufsuchen

Bereits im ersten Jahr der vormittäglichen Projektangebote stand Bewegung (hier: Rhythmik) im Vordergrund. Die sogenannten OGS-Stunden im Vormittagsplan beinhalten Freies Spiel, bei zulässigem Wetter draußen, Regelspiele, Bastelangebote oder gruppendynamische Vorhaben. In diesen Stunden ist jeweils die ganze jahrgangsübergreifende Klasse anwesend. Verantwortlich für diese Projekte sind die Erzieher/innen. In der Zeit zwischen allgemeinem Unterrichtsschluss 13.05 Uhr und dem Beginn der Angebote um 15.00 Uhr ist die Turnhalle für Freie Bewegungszeiten geöffnet. An jedem Nachmittag der Woche finden (an zwei Tagen geschlechtsspezifisch getrennt) dort Sportangebote statt. Zusätzlich gibt es im Musikraum der Schule an jedem Nachmittag ein Tanz- oder Gymnastikangebot.

Viel mehr Bewegung erlangen die Kinder jedoch einfach dadurch, dass sie sich ihre Arbeitsplätze vielfach aussuchen können.

Wir verstehen den Ganztag nicht als Additum zum Unterricht. Er bildet gleichsam den Rahmen, in dem auch viel Unterricht stattfindet.

Der Tagesablauf der Kinder kann in etwa wie folgt aussehen. Die Kinder kommen gegen 07.00 Uhr in die Südschule.

Zeit	Aktivitäten
07.00 h – 08.30 h	Frühbetreuung
11.00 h – 13.05 h	Randstundenbetreuung (für sehr wenige Kinder)
12.15 h – 12.55 h	Mittagessen 1 in zwei Räumen
13.15 h – 13.55 h	Mittagessen 2 in zwei Räumen / Freies Angebot in der Turnhalle
13.15 h – 14.15 h	Lernzeit 1, für JG 1/2 30 Minuten, für JG3/4 60 Minuten
14.00 h – 15.00 h	Lernzeit 2, für JG 1/2 30 Minuten, für JG3/4 60 Minuten, parallel einzelne Angebote der Kooperationspartner
15.00 h – 16.00 h	„Thematische Angebote“ der Kooperationspartner, montags -donnerstags täglich auch ein Sportangebot
14.45 h – 16.00 h	je Woche ein Klassentag je Ganztagsklasse, d.h. die Kinder verbleiben in ihrem Klassenraum für Projekte, kleine Ausflüge, Kooperationsspiele etc.
16.00 h – 17.00 h	Spätbetreuung

3. Hausaufgaben 2005-2011

3.1 Hausaufgaben – die Frühzeit der OGS

Seit 1993 gab es an der Südschule in Trägerschaft des Fördervereins eine Betreuung in den Randstunden (Verlässliche Grundschule – VG). Nach 1999 wurde diese Form der Betreuung schrittweise bis 16.30 Uhr ausgebaut, wobei die Kinder dort auch Hausaufgaben anfertigen konnten. Nicht alle Eltern wollten dieses Angebot nutzen, so dass nur täglich 10 bis 15 Kinder aus unterschiedlichen Klassen und Jahrgangsstufen von einer Kraft beaufsichtigt wurden und die Hausaufgaben „klassisch“ anfertigten. D.h., die anwesenden Kinder hatten in Art und Umfang unterschiedliche, von den Lehrkräften aufgegebenen Aufgabenpakete zu erledigen. Die Fachkraft bemühte sich, gemeinsam mit den Kindern alle Aufgaben am Nachmittag zu erledigen.

Mit Beginn der OGS-Zeit an der Südschule veränderte sich inhaltlich zunächst wenig. Es saßen nur mehr Kinder aus jeweils einer Klasse mit jeweils gleichen Aufgabenstellungen in der Hausaufgabengruppe.

Nach dem ersten Jahr OGS wurden in Lemgo alle Kinder aus den OGS und VG mitsamt ihren Eltern qualitativ befragt.³ Qualitativ bedeutet hier, dass nach der Durchführung der Pretests an verschiedenen Schulen zur Entwicklung und Eichung der Fragestellungen, Eltern und Kinder direkt in den jeweiligen Schulen befragt wurden.⁴

Die Umfrage⁵ bestätigte „gefühlte“ Werte, wie den des sehr hohen Wohlbefindens der Eltern und Kinder in der Schule, zeigte aber zugleich, dass 24,0 % aller Kinder stadtweit erklärten, in der OGS mehr Hilfe bei den Hausaufgaben zu benötigen.

Hier hätte auf ein grundsätzliches Problem von OGS geschlossen werden können.

Diesem vermeintlichen Defizit der OGS, immerhin begegneten 51,1 % der befragten OGS-Eltern der Hausaufgabensituation negativ kritisch, standen die Äußerungen von 27,1 % der Kinder in der „Kontrollgruppe“ Randstundenbetreuung gegenüber, die ebenfalls aussagten, mehr Hilfe zu benötigen.

Hausaufgaben waren also kein Problem der OGS, sondern ein Problem an sich.

Aus der Veröffentlichung dieser Daten haben wir an der Südschule den sofortigen Veränderungsbedarf abgeleitet:

Wenn Kinder zu lange für Hausaufgaben benötigen, d.h. die Einschätzung der Lehrerinnen über den Umfang und den Schwierigkeitsgrad der Hausaufgaben in bedeutendem Anteil evtl. grundsätzlich nicht stimmt, dann müssen die Arbeitszeiten der Kinder kontingentiert, d.h. zeitliche Obergrenzen der Arbeit, definiert werden. Die Logik dahinter sahen wir darin, dass die Kinder in gleichen Zeiträumen Unterschiedliches leisten und sich Aufgabenstellungen in der Folge verändern würden.

3.2 Die Arbeit mit Zeitkontingenten

Seit dem Sommer 2007 gelten in der Südschule deutlich aufgezeigte zeitliche Obergrenzen für die Hausaufgaben in Mathematik und Deutsch. Diese Grenzen orientieren sich am Hausaufgabenenerlass in NRW, der für die Jahrgänge 1 und 2 täglich maximal 30 Minuten vorsieht und für die Jahrgänge 3 und 4 maximal 60 Minuten. Diese Zeitkontingente gelten als absolute Obergrenzen, bei deren Erreichen die Arbeit zu beenden ist. Einem Silentium nicht unähnlich markieren die Erzieher/innen die erreichten Stände, um den Lehrerinnen/Lehrern die Arbeitsleistungen der Kinder aufzuzeigen.

Natürlich entzieht sich diese zeitliche Kontingentierung bei Halbtagskindern der Kontrolle der Schule und muss beständig mit den Eltern besprochen werden.

Aufgaben für weitere Fächer wie Sachunterricht und Englisch müssen in den vorgegebenen Zeiträumen bearbeitet werden können, d.h., dass das Gespräch der Lehrkräfte untereinander über Arbeits- und Lernzeiten der Kinder zwingend erforderlich geworden ist.

Eine weitere deutliche Veränderung ging mit der Kontingentierung einher, denn bei festen Arbeitszeiten für Deutsch und Mathematik konnten nicht für alle Kinder gleiche Aufgabenstellungen erfolgen. Die Herausforderung für alle Kinder musste daher lauten: „Arbeite am Nachmittag in dem Bereich weiter, in dem du vormittags aufgehört hast.“

Für Lehrkräfte und Erzieher/innen bedeutete diese Umstellung auch eine Entlastung. Die Hausaufgaben mussten nicht mehr so gestellt werden, dass alle Kinder sie gleich bearbeiten konnten, und die Fachkräfte mussten sie in der OGS nicht mehr administrieren und mit Akribie in der Buchführung erfassen.

Für die Kinder war die Umstellung viel größer, denn sie arbeiteten an Inhalten, die nur mit ihnen zu tun hatten.

Aus der Diskussion um Hausaufgaben, anfänglich und an vielen Schulen ein Thema der Fehlersuche, war ein Thema der Unterrichtsentwicklung geworden. Wiederholungs- und Übungsformate mussten nun entwickelt werden, auf die die Kinder immer und selbstständig zugreifen können.

Der Forderung nach Individualisierung der Aufgabenstellung konnten und mussten wir durch diese Veränderung nachkommen. Vermeidungs- und Entlastungsstrategien der Kinder machten in den Hausaufgabengruppen keinen Sinn mehr, ebenso fielen die Unterscheidungen in erfolgreiche Kinder/nicht erfolgreiche Kinder einfach weg.

3.3 Von Hausaufgaben in Ganztagsklassen

Hausaufgaben können unterschiedliche Funktionen bedienen.⁶ In den Ganztagsklassen waren die Bereiche Sammeln und Recherchieren natürlich nur eingeschränkt

möglich, wenn beides nicht in der Schule oder mit den Mitteln der Schule möglich war. Sammeln und Recherchieren als Aufgaben für zuhause ergeben daher dann, und nur dann Sinn, wenn die erwarteten Ergebnisse unterschiedlich ausfallen sollen, um anschließend im Unterricht darüber in den Austausch zu gelangen.

Kinder in Ganztagsklassen verfügen aber nur über eingeschränkte Möglichkeiten, bei Sammel- und Rechercheaufgaben zu unterschiedlichen Ergebnissen zu gelangen, da sie die meiste Zeit gemeinsam in der Schule verbringen und sich nur dort oder im Internet betätigen können.

Alle anderen Funktionen der Hausaufgaben, wie etwa Wiederholen, Vertiefen, Auswendiglernen, Anwenden, Erarbeiten, Entwickeln oder Fertigstellen können in der Ganztagsklasse erfüllt werden.

Insbesondere das Entwickeln, die Palette von Referaten, Jahresarbeiten und anderes mehr erscheinen uns hier sinnvoll, weil die Zwischen-/Ergebnisse über längere Zeiträume in der Klasse wahrnehmbar sind und alle Kinder eine Rolle als Experten einnehmen können.⁷

3.4 Von Hausaufgaben zu Lernzeiten

Seit dem Jahr 2006 gibt es an der Südschule Ganztagsklassen. Der Tagesablauf der Kinder muss ein anderer sein, d.h. die Kinder sollen Rhythmuswechsel im Tagesablauf erleben.








Vom ersten Schultag des Jahres an war die Regelung zu den Hausaufgaben die, dass die Kinder an den beiden Tagen mit Nachmittagsunterricht keine weiteren Aufgaben mehr zu erledigen hatten. Die Befürchtungen der Eltern, ihre Kinder würden zu wenig lernen, waren nach wenigen Wochen verflogen, als sie sehen konnten, dass die Kinder (damals eine jahrgangsübergreifende Klasse 1/2) nicht weniger leisteten als andere Kinder, sondern, im Gegenteil, ihre Schulzufriedenheit groß und die Erfahrungen der Selbstwirksamkeit der Kinder sehr hoch und die Leistungen (auch daraus resultierend) gut waren. An den Tagen ohne Nachmittagsunterricht stand im Stundenplan die Lernzeit, in der sie ihre (eigenen) Arbeiten in der Klasse fortsetzen konnten. Die Kinder der Ganztagsklasse(n) hatten an zwei Tagen jeder Woche also keine „Möglichkeit“, Hausaufgaben zu machen. Trotzdem waren ihre Leistungen nicht schlechter einzustufen.⁸

Diese Erfahrung in der Elternschaft im Verlauf des Schuljahres 2006/07 führte dazu, dass die Handhabung der Hausaufgaben bei allen Eltern, Erzieherinnen/Erziehern und Lehrerinnen/Lehrern anerkannt ist.

Die Notwendigkeit eines weiteren Entwicklungsschrittes zeichnete sich anschließend ab. Wenn nun jedes Kind einen eigenen Arbeitsplan verfolgt, den es im Nachmittag fortsetzt/neu beginnt, bedarf es auch eines Instruments, die eigenen Arbeitsfortschritte zu dokumentieren.

Nach Einrichtung der ersten Ganztagsklasse hatte sich der Informationsaus-

Arbeitsplan vom 14.02. - 18.02.2011

Daran will ich in dieser Woche arbeiten:		erledigt:
	•	 
	•	 
	•	 

 Das habe ich gelernt:			Lernzeit:   	Mein Tag:
Montag				
				
				
				
<i>Valentinstag</i>				
Dienstag				
				
				
				
Mittwoch				
				
				
				
Donnerstag				
				
				
				

tausch zwischen Erzieherin und Lehrerin verändert: ein Übergabebuch ersetzte die Eintragungen ins Hausaufgabenheft und auf lose Blätter. Mit dem neuen Format konnten alle Beteiligten gut leben und ein reger Austausch über die Stärken der Kinder und ihr Arbeitsverhalten entspann sich.

Zum Ende des gleichen Schuljahres stiegen die Teilnehmerzahlen in der OGS stark an und der Arbeitsaufwand, die Übergabebücher zu führen, wurde sehr groß.

7. KW

Freitag			

In dieser Woche habe ich gelesen:

In dieser Woche hatte ich Erfolg mit:

<p>Meine Auswertung der Woche:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center;"> Ich war ein guter Klassenkamerad: </div> <div style="text-align: center;"> Ich war mit meiner Arbeit zufrieden: </div> <div style="text-align: center;"> Ich habe unsere Regeln eingehalten: </div> </div>	<p>Zur Kenntnis genommen:</p> <div style="text-align: right; margin-top: 20px; font-size: small;"> Klassenlehrerin / Eltern </div>
---	--

Austauschfeld Eltern - Südschule:

Die Entwicklung und Einführung eines Lerntagebuches zum Schuljahr 2007/08 erleichterte den Austausch deutlich und bezog nun auch die Eltern in die Kommunikation mit ein. Unser Lerntagebuch zeigt auf einer Din A 4-Doppelseite jeweils eine volle Schulwoche.

Jede Lehrkraft reflektiert am Ende einer Sequenz/Stunde mit den Kindern darüber, was gelernt wurde. Aber jedes Kind nimmt etwas anderes aus der Stunde mit.

Deshalb schreibt auch jedes Kinder für sich auf, was es gelernt hat. Daraus ergeben sich dann seine Aufgaben für die Lernzeit. Des Weiteren dient das Lerntagebuch zwischen Jahrgang 1 und 4 zunehmend als Planungsinstrument und immer auch dazu, sich selbst als Teil der Gruppe wahrzunehmen.⁹

Was verstehen wir an der Südschule unter Lernzeit?

Zunächst ist „Lernzeit“ im Wortsinn zu verstehen. Es umfasst nicht nur den Unterricht, sondern alle Zeit zum Lernen – zu Hause wie in der OGS. Die Kinder können sich selbst Aufgaben/Projekte stellen, aus einem Pool etwas bearbeiten, im Mathematikbuch bis zur nächsten inhaltlichen Zäsur weiterarbeiten, sich aus der englischen Kinderbücherei bedienen usw.

Lernzeit bedeutet für uns aber auch Zeit zum Lernen an außercurricularen Inhalten. Die thematischen Angebote der Kooperationspartner zählen dazu.

Am Beispiel des Mathematikunterrichtes lässt es sich gut verdeutlichen. Für die Bearbeitung der Materialien für die Kinder gelten Obergrenzen.¹⁰ D.h., nach gemeinsamer Einführung der jeweiligen Gruppe in ein Thema arbeiten die Kinder selbstständig weiter. In vielen Phasen des Tages bestimmen sie, ob und wie weit sie arbeiten, und setzen nachmittags die Arbeit fort. Nach unserer Vereinbarung in der Auslegung des Hausaufgabenerlasses sind die zeitlichen Obergrenzen fix. Die Arbeit wird nach 30 bzw. 60 Minuten beendet.

Am folgenden Tag wird in der Schule die Arbeit fortgesetzt. Die Kinder übernehmen die Verantwortung für ihr Lernen. Haben sie das gesetzte Ziel erreicht, melden sie sich bei der Lehrkraft für eine kurze Zwischenüberprüfung oder eine Arbeit an. Die Kinder klären für sich und mit der Lehrkraft, was sie noch üben wollen und wann sie den Test selbstständig schreiben.

Ein bedeutender Teil der Elternarbeit der vergangenen Jahre war, Eltern den Druck zu nehmen, über die „Nabelschnur“ Hausaufgaben mit der schulischen Entwicklung verbunden zu sein und gutes Mutter-Sein oder Vater-Sein in der korrekten Erfüllung der Aufgabenstellung der Lehrerin zu sehen. Mittels des Lerntagebuches werden Eltern noch mehr zu Begleitern der Kinder in der Reflexion des Unterrichts und auf deren Lernweg.

4. ... und jetzt? Ausblicke

Hausaufgaben waren vielerorts ein wenig diskutiertes und zudem wenig untersuchtes Mittel, das vormittägliche Lernen in den Nachmittag auszuweiten, vorrangig um Defizite zu beheben oder Inhalte und Verfahren zu sichern. Längere Verweilzeiten der Kinder in den Schulen, ein sich veränderndes Verständnis von der Aneignung der Inhalte, dem Erwerb von Kompetenzen an ausgesuchten Lerngegenständen, bedingen zwingend ein anderes Verständnis vom handelnden Kind.

An der Südschule verstehen wir das Kind als Partner im Prozess und uns Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte gleichsam als Lernbegleiter.

Hausaufgaben im herkömmlichen Verständnis konnten in der Grundschule maximal dem Unterricht der Lehrkraft zuarbeiten. Auch und gerade im Ganztags ist unsere Aufgabe als Schule, den Kindern zu ermöglichen, Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen. Das macht sich auch daran fest, dass Kinder über längere Zeiträume eigene Projekte neben dem Unterricht verfolgen und ihre Arbeit in der Schule und außerhalb gewürdigt wissen. Das wäre Lernzeit in einem neuen Verständnis.

Die Südschule Lemgo hat sich auf den Weg gemacht. Wir erarbeiten und sichern eine veränderte Sicht auf die Schule. Eine gute Unterstützung bieten uns u.a. die Standards des Schulverbundes „Blick über den Zaun.“¹¹

Anmerkungen

- 1 Auf der Homepage der Südschule, www.suetschule-lemgo.de, finden sich weitere Vorträge und Berichte zur Arbeit in Ganztagsklassen neben Ausführungen zur Konzeption des Unterrichts.
- 2 Vgl. dazu auch: Buncher, Torsten: „Jedes Kind lernt anders – individuelle Förderung mit Ganztagsklassen an der Südschule Lemgo“, in: Schulze-Bergmann, Dr. Joachim/Vortmann, Dr. Hermann: „Praxis der Ganztagsbetreuung an Schulen, Band 2, Forum Verlag, Januar 2010, Kapitel 8/2.6.
- 3 Im Befragungszeitraum, Herbst 2006, waren in Lemgo OGS und VG in etwa gleich stark nachgefragt, wobei die jeweiligen Anteile an den Schulen stark differierten.
- 4 In der Südschule fanden die Befragungen am Elternsprechtagswochenende statt. Damit konnten über 80 % der Eltern und Kinder erreicht werden.
- 5 Präsentation der Ergebnisse, „Evaluation – Offene Ganztagschule und Verlässliche Grundschule“, in öffentlicher Versammlung am 8. Mai 2007.
- 6 Zitiert nach Boßhammer/Schröder, hier im Band.
- 7 Alle Klassenräume (Jahrgang 4 untereinander, alle jahrgangsübergreifenden untereinander) verfügen über die gleiche Grundausrüstung an Materialien zur selbstständigen Arbeit, Hilfsmittel eingeschlossen. Der Veränderungsprozess ist näher beschrieben in: Buncher, Torsten: „Jedes Kind lernt anders“, in: Schulverwaltung NRW 10/2009, S. 273 f.
- 8 An der Südschule arbeiten alle Klassen mit der „Rechtschreibwerkstatt“, vgl. rechtschreibwerkstatt.de. Die Analysen erlauben neben Auswertung der standardisierten Lesetests und Mathematikarbeiten einen Vergleich der Entwicklung aller Kinder der Schule über mehrere Jahre und über alle Klassen hinweg.
- 9 Das Lerntagebuch der Südschule enthält, außer Regeln und allgemeinen Informationen, nur die oben dargestellten Seiten und versteht sich als Arbeitsinstrument der Kinder. Es enthält anders als andere im Umlauf befindliche Lerntagebücher oder Logbücher keinerlei Be-/Wertungen der Lehrkräfte.
- 10 Die Obergrenzen werden durch die Lehrkraft definiert. Die Kinder können nicht mit den Materialien oder dem Mathematikbuch alleingelassen werden. Sie arbeiten z.B. mit den eingeführten Algorithmen im Zahlenraum nur bis sechs und nicht weiter, bis abgesichert ist, dass der Lernstand erreicht wurde.
- 11 Vgl. „Was ist eine gute Schule?“ www.blickueberdenzaun.de. Hier ist für uns besonders relevant der Bereich 2.5 „Das andere Lernen“ – erziehender Unterricht, Wissensvermittlung, Bildung.

Ulrike Fischer, Alexander Scheuerer

LERNINSEL – Raum für individuelles Lernen und Persönlichkeitsentwicklung im Ganztag

1. Einführung

Der Blick auf Schule und Unterricht verändert sich. Lernen findet nicht nur im Klassenraum im 45-Minuten-Takt statt. Neue Unterrichtsformen und -räume werden in der Schule kreativ entwickelt und ausprobiert. Gerade den Ganztagschulen eröffnen sich hier viele Möglichkeiten, aber sie sind auch in besonderer Weise herausgefordert, neue Wege zu gehen, damit sie nicht einfach nur verlängerte Halbtagsschulen werden.

Dieter Wunder hat im ersten „Jahrbuch Ganztagsschule“ (2004) darauf hingewiesen, dass es – pointiert formuliert – drei Richtpunkte gebe, auf die sich Ganztagsschulen hin entwickeln.

- Die erste Form der Ganztagsschule perfektioniert, was die Vormittagsschule will – mehr vom selben, mit der Hoffnung, damit bessere Ergebnisse zu erzielen. Sie will eine verbesserte Schule sein.
- Die zweite Form der Ganztagsschule ist sozialpädagogisch geprägt: Sie will Betreuung („von der Straße fernhalten“) durch verschiedene Angebote (Hausaufgaben-, Freizeitangebote). Das ist die betreuende Schule.
- Die dritte Form der Ganztagsschule will etwas Neues. Neue Wege des Lernens und des Zusammenlebens in der Schule erproben, oft in Anlehnung an die Tradition der Reformpädagogik. Diese Ziele visiert eine alternative Schule an, von der Dieter Wunder sich erhofft, dass sie die herkömmliche Schule gefährdet.

Inzwischen kann man sagen – bei aller Skepsis und zum Teil auch berechtigter Kritik – die Ganztagsschulbewegung entwickelt vielfältige Ideen, wie Schule zum Lebens- und Lernort für Schülerinnen und Schüler werden kann (vgl. dazu Appel 2009).

Ein Aspekt des neuen Lernens betrifft den Bereich der Lernumgebung. Die Idee: Neues Lernen braucht andere Räume und eine andere Raumnutzung. Unter dem Begriff Lernumgebung werden besondere Lehr-, Lernangebote oder auch Lernarrangements verstanden, die es Schülerinnen und Schülern ermöglichen sollen in unterschiedlichen Interaktionsformen und mit verschiedener Ausstattung zu lernen.

Lernumgebung meint nach Rothmeier und Mandl ein „planvoll hergestelltes (also gestaltetes) Lernarrangement aus Unterrichtsmethoden, -techniken, -materialien und -medien“ (vgl. Rothmeier/Mandl).

Die äußere Lernumgebung, also die bauliche Anlage und Ausgestaltung einer Schule ist wichtig für das Befinden aller am Schulleben beteiligten Personen. Der italienische Pädagoge Loris Malaguzzi hat dafür den Begriff des „dritten Pädagogen“ geprägt. Schulbauten und Räume sollten so gestaltet sein, dass sie neue pädagogische Methoden und Konzepte ermöglichen. Durch eine ansprechend gestaltete Umgebung wird das Miteinander und die Lust, Neues zu entdecken und sich konzentriert auf Unbekanntes einzulassen, gefördert.

Solche neuen Lernumgebungen sind in den letzten Jahren unter den unterschiedlichsten Bezeichnungen in der Ganztagschulbewegung aufgetaucht und beschrieben worden. Lernetelier, Selbstlernzentrum, Lerninsel oder Freie Lernorte (vgl. Verein Netzwerk Freie Lernorte, der sich 2008 gründete).

Die Lerninsel an der Joseph-von-Eichendorff-Schule hat ihre ganz eigene Geschichte, ihren ganz eigenen Ursprung. Jetzt ist die Lerninsel eine wesentliche Anlaufstelle, die im Schulalltag bei individueller und kompetenter Begleitung von morgens bis nachmittags das freie und kompetenzorientierte Lernen für einzelne Schüler/innen oder auch Schülergruppen, die Möglichkeit der Hausaufgabenbetreuung, Einzel- und Gruppennachhilfe in den Hauptfächern eröffnet.

2. Theoretischer Kontext

Gesellschaftlich veränderte Kindheit und Jugend fordert auch Schulen zu Veränderungen heraus. Gehäuft erleben wir in den Schulen die Auswirkungen von gesellschaftlich veränderten Lebens- und Mentalitätsbedingungen bei Kindern und Jugendlichen. Familiäre Veränderungen, wie steigende Zahl an Trennungen und Scheidungen, geringere Zahl an Eheschließungen, steigende Zahl an Teil-, Stief-, Patchwork-Familien sowie steigende Zahl an Erwerbstätigkeit beider Elternteile usw. fordern Kinder ebenso heraus wie der Umgang mit den vielfältigen Konsumangeboten und vor allem auch mit dem Überangebot an Medien. Kinder müssen sich auf wechselnde Lebensverhältnisse einstellen und oft erleben sie nicht die Beständigkeit, die sie für eine gute, stabile Persönlichkeitsentwicklung benötigen würden.

Diese Bindungsverluste verbunden mit dem Zurücktreten allgemeingültiger Regeln und Normen führen zunehmend dazu, dass Heranwachsende sich in ihre Eigenwelten zurückziehen. Die Populärkultur und die Lebensstile der Gleichaltrigen werden zur eigenen Leitkultur. Das macht sie weniger zugänglich für das, was in den Schulen als Bildungsangebot an sie herangetragen wird (vgl. Ziehe 2007).

Lehrkräfte erleben Schulkinder, die sich teils desinteressiert und gelangweilt oder überaktiv und unruhig zeigen, deren Konzentrations- und Aufmerksamkeitsspannen zu gering sind, die in ihrer Wahrnehmungsfähigkeit und motorischen Geschicklich-

keit Einschränkungen aufweisen. Oftmals ist ein Unterricht in der hergebrachten Form nicht mehr möglich. In den Klassenräumen herrscht Unruhe. Es scheint eine allgemeine Entwicklung zu sein, dass Schulkinder unkonzentriert sind und den Unterricht stören. Das Erlernen und Einhalten schulischer Regeln gerät zur täglichen Geduldsübung. Da es im Normalfall wenig Zusatzangebote gibt, um diesen Problemen zu begegnen, nehmen die Frustration und die Überforderung der Lehrkräfte zu.

Folgt man den Erkenntnissen der modernen Hirnforschung, führt diese Entwicklung zu einem unglücklichen Kreislauf, denn „Verunsicherung, Angst und psychoemotionale Belastungen führen zu Defiziten der Hirnentwicklung, die sich als unzureichend ausgebildete Vernetzungen im Hirn und eingeschränkte Beziehungsfähigkeit, mangelnde Neugier und Lernfähigkeit auf der Verhaltensebene äußern. Aufgrund dieser Defizite sind solche Kinder im weiteren Entwicklungsverlauf besonders anfällig für die Ausbildung von Verhaltens- und Lernstörungen, von Störungen des Sozialverhaltens, (...). Wenn es nicht gelingt, die Bedingungen, unter denen Kinder in unsere Gesellschaft hineinwachsen, so zu verändern, dass sich diese Kinder stärker als bisher emotional geborgen, erwünscht und angenommen fühlen, wird der Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltens- und Lernstörungen, mit sozialen und emotionalen Defiziten weiter ansteigen“ (Hüther 2008).

2.1 Das Projekt LERNINSEL – ein systemisches Angebot zu Veränderung

In der Joseph-von-Eichendorff-Schule in Kassel wurde im Schuljahr 2007/08 ein Projekt ins Leben gerufen, mit welchem auf derartige Herausforderungen reagiert werden sollte: die Lerninsel.

Verfolgt man einen systemischen Gedankenansatz und will gezeigtes Verhalten, Spielregeln in einem System, einen Problemkontext verändern, „dann muss ich etwas anders machen, als ich es bisher gemacht habe“, oder ich lerne, Verhalten anders und neu zu sehen und zu bewerten. Dabei ist wichtig zu verstehen: „Ich kann einen Menschen nicht zwingen, sich zu ändern, ich kann ihm nur helfen, sich selbst zu ändern“ (vgl. Palmowski 1995).

Die Einrichtung der Lerninsel eröffnete die Möglichkeit, im Sinne dieser systemischen Gedankenansätze zu arbeiten. Sie wirft einen speziellen Blick auf Schüler/innen und ist immer dann die Anlaufstelle, wenn es über den normalen Unterricht hinaus Raum braucht, wo diese eine besondere Arbeitsatmosphäre oder persönliche Zuwendung finden.

Ein wesentlicher Wirkungsfaktor dabei ist, dass schon durch das Wechseln des Raumes und die direkte persönliche Zuwendung gewohnte Muster durchbrochen werden.

2.1.1 Räumliche Gestaltung

Schon in der räumlichen Gestaltung sollte ein Unterschied sichtbar werden. Zwei miteinander verbundene Räume wurden zunächst von Grund auf in hellen, freundlichen Farben renoviert, mit neuen Möbeln ausgestattet und mit großen Pflanzen (Palmen) ergänzt. Mit Hilfe von Einzeltischen und kleinen Trennwänden wurden mehrere einzelne „Lerninseln“ hergerichtet, die den Schülerinnen/Schülern ermöglichen, „für sich selbst“ zu sein. Außerdem gibt es einige Gruppentische. Die Wände blieben bewusst leer, um eine möglichst ablenkungsfreie Arbeitsatmosphäre herzustellen.

2.1.2 Personelle Versorgung

Die Leitung der Lerninsel wurde einer Sozialpädagogin¹ übertragen, die während des gesamten Schultages die Öffnung der Lerninsel gewährleistet. Sie wird dabei von FSJ-Absolventen und Sozialwesen- und Lehramtsstudierenden unterstützt. Ihr obliegen zwei große Aufgabenbereiche. Zum einen ist sie die beständige Ansprechpartnerin für Lehrer/innen und Schüler/innen, die einen Gesprächs-, Beratungs-, Hilfebedarf haben. Zum anderen kümmert sie sich um die Organisation und Koordination notwendiger Hilfe und Unterstützung, z.B. Unterrichtsassistenz, Hausaufgabenbetreuung, Nachhilfe etc.

2.1.3 Rahmenbedingungen

Der Schwerpunkt der schulischen Zusammenarbeit ist eindeutig in den Jahrgängen fünf und sechs gesetzt. Damit wird das Ziel verfolgt, die Schüler/innen nach ihrem Start in der neuen Schule so schnell wie möglich mit den Unterstützungsangeboten vertraut zu machen und so früh wie möglich Veränderungsprozesse einzuleiten. Grundsätzlich stehen diese Angebote aber allen Schüler/innen zur Verfügung.

Die Basis in der Lerninsel ist Beziehungsarbeit. „Jeder will seinen Platz in der Gesellschaft haben. Jeder will anerkannt und geliebt werden. Jeder will wichtig sein und seine Leistungen sollen gebilligt werden. Wertschätzung ist ein kostenloses Medikament mit einer enormen Wirkung. Daraus entsteht Selbstbewusstsein, die wahrscheinlich wirkungsvollste Droge für Glück und Erfolg“ (Isaak, Fieber 2003, 81). Im Sinne von „helfen statt strafen“ und „bearbeiten statt absitzen“ setzen sich die Mitarbeiter/innen der Lerninsel bei Bedarf sowohl persönlich, aber zugleich auch professionell und reflektiert mit dem einzelnen Kind in Beziehung. Dadurch, dass seine Gedanken und Gefühle wahrgenommen und ernst genommen werden, erfährt es Anerkennung und Wertschätzung. Das eröffnet im Weiteren den Raum, das Kind zu Veränderungen von Situationen oder Verhalten zu motivieren. Dabei soll der Blick vorrangig auf dessen Fähigkeiten und Ressourcen gerichtet werden und Angebote möglichst passgenau auf es zugeschnitten werden, um so durch das Stärken der Stärken die Schwächen zu schwächen.

3. Die Praxis

Im Alltag haben sich dabei folgende Schwerpunkte der Arbeit herausgebildet.

Im Sinne von Fordern und Fördern kommen im Laufe des Schulalltags Schüler/innen in die Lerninsel, die eine „Extraportion“ an Zuwendung benötigen. Oftmals ist ein ruhiger Arbeitsplatz erforderlich, an dem sich ungestört einem Arbeitsauftrag oder einer besonders kniffligen Aufgabe gewidmet werden kann. Dabei fühlen sich die Schüler/innen von der Möglichkeit, eine persönlich zugewandte Unterstützung bekommen zu können, ermutigt und machen bei Bedarf auch gerne Gebrauch davon. Andere kommen direkt mit der Bitte um eine individuelle Hilfe: Aufgaben, die noch einmal genauer besprochen werden sollen, Hilfen bei Recherchen oder Vorbereitungen auf Prüfungen etc.

3.1 Raum zum Lernen

Gerade die Einzelarbeitsplätze haben sich aber auch als ausgezeichnete Möglichkeit erwiesen, Schüler/innen in einer akuten Unruhe- oder Belastungssituation (häufig mit einer ADHS-Symptomatik) zu entlasten. In dem Moment, wo deutlich wird, dass diese Kinder so überreizt sind, dass ein weiterer Unterricht weder für sie noch für den Rest der Klasse möglich ist, dürfen oder müssen sie mit ihren Arbeitsmaterialien den Unterricht verlassen und sich in die Lerninsel zurückziehen. Ein Phänomen, welches dort immer wieder zu erleben ist, kann am Beispiel von Jannis erläutert werden:

Jannis kommt mitten in der Stunde völlig aufgedreht in der Lerninsel an. In der Klasse war es ihm nicht mehr möglich, so weit zur Ruhe zu kommen, dass er an seinem Wochenplan arbeiten konnte. Nach einer kurzen Rücksprache mit der Sozialpädagogin nimmt er einen Einzelarbeitsplatz ein, packt seine Arbeitsmaterialien aus und fängt nach einem Moment der Besinnung, ruhig und konzentriert an zu arbeiten. Er gelingt ihm, mit einer kleinen Unterstützung, seine Aufgabe zu bearbeiten, und er ist schon vor Ende der Stunde fertig. Stolz und zufrieden kehrt er in die Klasse zurück, um der Lehrerin seine Ergebnisse zu präsentieren.

Ein vordergründiges Ziel ist damit sofort erreicht:

Jannis konnte einer Negativspirale enttrinnen, die er oft genug erlebt hatte: Ich bin immer der, der stört, ich bin immer der, der seine Aufgaben nicht schafft, ich bin der, der Aufmerksamkeit nicht für gute Ergebnisse bekommt, also hole ich sie mir mit dem Quatsch, den ich veranstalte. Durch das Aufsuchen der Lerninsel wird eine solche Spirale sofort durchbrochen.

Jannis kann über sich erfahren, dass er durchaus in der Lage ist, sein Arbeitspensum zu schaffen, wenn er für ihn geeignete Arbeitsbedingungen findet. Die Mitschüler/innen und die Lehrerin sind entlastet und die Lehrerin kann Jannis am Ende der Stunde ohne Vorbehalte für das Ergebnis seiner Arbeit loben. Im besten Falle kann

das Verhalten von Jannis bei allen Beteiligten eine neue Bewertung finden: Das Quatsch-Machen ist nur eine Seite von Jannis – er kann aber auch „ganz anders“ sein.²

3.2 Raum für individuelle Förderung

Andere Schüler/innen kommen in die Lerninsel, weil sie eine direkte Unterstützung benötigen. Sie brauchen beispielsweise mehr Zeit oder Erklärungen zum Verstehen einer Aufgabe, haben sich manchmal schon damit arrangiert, dass sie etwas „sowieso nicht können“. In der Lerninsel gibt es die Möglichkeit, sich diesen Kindern intensiv zuzuwenden und mit ihnen zunächst über ihr Selbstbild zu sprechen, um sich dann gemeinsam an die Aufgaben zu wagen.

So kommt zum Beispiel Svea mit einem Mathe-Arbeitsblatt in die Lerninsel. Sie verhält sich ärgerlich und bockig und erklärt von vorneherein: „Ich kann das sowieso nicht.“ Mit dieser Haltung hat sie auch im Unterricht die Mitarbeit verweigert. Es dauert einen Moment, bis die Sozialpädagogin einen Zugang zu ihr findet und sich Svea auf ein Gespräch einlassen kann. Es zeigt sich, dass Svea häufiger auf solche Weise Arbeitsaufträge, mit denen sie sich überfordert fühlt, von sich fernhält. Gemeinsam mit der Sozialpädagogin überlegt sie sich Möglichkeiten, wie sie auch anders mit solchen Situationen umgehen kann. Schließlich kann sie sich mit Unterstützung auch auf ihren Arbeitsauftrag einlassen. Nachdem sie einige Aufgaben mit Begleitung gelöst hat, wird ihr klar, dass ihr zwar ein paar Schlüsselinformationen zum Lösen der Aufgaben gefehlt haben, sie aber grundsätzlich dazu in der Lage ist. Für Svea geht dieser Lerninselbesuch besonders gut aus. Gegen Ende der Stunde kommt ein Klassenkamerad in die Lerninsel. Auch er hat große Schwierigkeiten, die Aufgaben zu lösen. Spontan bietet sich Svea an, ihm zu helfen und gibt ihm umsichtig die Informationen, die er zum Lösen der Aufgaben benötigt.

In diesem Idealfall überwindet Svea nicht nur ihr negatives Selbstbild, sondern kann sich darüber hinaus noch selbst beweisen, dass sie „nicht so dumm ist, wie sie selber geglaubt hat“.

3.3 Raum für Entwicklungsgespräche und Sozialtraining

Die Lerninsel bietet ebenso die Gelegenheit, heftige Konflikte oder grobes Fehlverhalten umgehend zu bearbeiten, pädagogische Gespräche mit Schülern zu führen oder auch sozial-emotionale und kommunikative Kompetenzen zu schulen.

Nesrin wird am Ende einer Pause in die Lerninsel gebracht. Sie hatte in der Pause einen Konflikt mit einer Mitschülerin und hat diese mit heftigen Worten beleidigt. Alle Ermahnungen, sich bei der Mitschülerin zu entschuldigen, hat sie ignoriert. Daher wird sie zu einem Gespräch mit der Sozialpädagogin verpflichtet. Zunächst bekommt Nesrin in der Lerninsel einen Moment Zeit, sich zu besinnen. In dem anschließenden Gespräch muss sie sich intensiv mit ihrem Verhalten auseinandersetzen.

zen. Zunächst versucht sie noch, die Verantwortung auf andere abzuwälzen. Unter Anleitung wird sie herausgefordert, sich in die Rolle der Mitschülerin einzufühlen. Schließlich versteht Nesrin das eigentlich Problematische an ihrem Tun und kann anerkennen: Sie selber möchte so auch nicht behandelt werden. Sie macht von sich aus den Vorschlag, einen Entschuldigungsbrief zu schreiben und der Mitschülerin am nächsten Tag eine Süßigkeit als Wiedergutmachung mitzubringen.

Die Erfahrung hat gezeigt, dass eine solche Einsicht eher zu erzielen ist, wenn problematisches Verhalten zeitnah besprochen wird. Durch die Lerninsel gibt es hier in vielen Fällen Spielräume.

3.4 Raum für Lern- und Trainingsprogramme

Die Struktur der Lerninsel ermöglicht es ebenfalls, bestimmte computergestützte Lern- und Trainingsprogramme gezielt einzusetzen, wie z.B. das ELFE-Leseverständnistraining, das GUT-Rechtschreibprogramm und das Training für Teilleistungsschwächen (Sindelar). Hierfür wurden speziell für die Lerninsel acht Laptops angeschafft.

Gerade das TLS-Training³ hat sich als sehr wirkungsvoll erwiesen⁴ und wird von den betroffenen Schülerinnen/Schülern (und deren Eltern) gut angenommen. Dadurch, dass sowohl die Diagnosen als auch das Training während des Schultages durchgeführt werden, entstehen für die Schüler/innen weder Kosten noch zusätzliche Verpflichtungen in der Freizeit. Im Jahrgang fünf wird bei allen Schülerinnen/Schülern, die in irgendeiner Weise Lernprobleme aufweisen, eine TLS-Diagnose erstellt und sie bekommen bei entsprechenden Ergebnissen die Möglichkeit eröffnet, das TLS-Training in der Schule durchzuführen. Zeitgleich können max. 40 Kinder in das Training aufgenommen werden.

Teilleistungen stellen grundlegende kognitive Funktionen dar. Auditive und visuelle Wahrnehmungen (Figur-Grund, Differenzierung, Gedächtnis) sowie Intermodalität, Serialität und Raumorientierung dienen der Verarbeitung von Informationen im Gehirn. Gibt es in diesen Verarbeitungsprozessen bei einer oder gar mehreren Teilleistungen Unsicherheiten, so kann es zu zum Teil erheblichen Schwierigkeiten beim Lesen -, Schreiben -, Rechnenlernen aber auch im Verhalten kommen. Dabei ist diese Problematik den betroffenen Kindern nicht bewusst. „Teilleistungsschwächen können sich auf das Lernen, aber auch auf das Verhalten eines Kindes auswirken. Gerade die Auswirkungen von Teilleistungsschwächen auf das Verhalten eines Kindes werden sehr lange nicht bemerkt und führen in der Folge zu seelischen Schwierigkeiten des Kindes. Die üblichen Erziehungsmittel wie Lob, Belohnung, und Strafe bewirken vielleicht kurzfristig, aber niemals langfristig anhaltende Veränderungen“ (Sindelar 2008, 11).

Es ist wichtig zu betonen, dass die Teilleistungen nicht von der Intelligenz eines Menschen abhängig sind. Auch hohe oder normale Intelligenz ist kein Garant dafür,

dass keine Teilleistungsschwächen auftreten. Weil jedoch Teilleistungsschwächen häufig unerkannt bleiben oder unzureichend behandelt werden, wird bei schulischen Schwierigkeiten vielfach mangelnde Intelligenz unterstellt. Die Möglichkeit, Diagnose und Training in der Schule durchführen zu können, ermöglicht das Einhalten von Neutralität und führt zu einem hohen Maß an Gleichbehandlung.

3.5 Raum für vielgestaltige Nutzung

Weitere Nutzungsfelder der Lerninsel werden hier nur noch stichpunktartig angesprochen:

- Die Lerninsel hat auch in den Pausen geöffnet. Es gibt Schüler/innen, die in der Pause oder nach Unterrichtsende freiwillig in der Lerninsel vorbeikommen, um eine kurze Lese- oder Rechentrainingseinheit zu absolvieren.
- Kleine Arbeitsgruppen, die in Ruhe konzentriert und intensiv arbeiten wollen, ziehen sich bevorzugt in die Lerninsel zurück.
- Schüler/innen, die Unterstützung bei Recherchen benötigen, suchen gerne die Lerninsel auf.
- Ganz selbstverständlich ist auch die Hausaufgabenbetreuung in den Aufgabenbereich der Lerninsel integriert. Diese wird schwerpunktmäßig von Schüler/innen der Jahrgänge fünf und sechs genutzt. Das bedeutet für diese eine hohe Kontinuität und Verlässlichkeit, da ihnen sowohl die Räumlichkeiten als auch die Mitarbeiter/innen gut vertraut sind.
- Bedingt durch die Mitarbeit von FSJ-Absolventen und Studierenden eröffnet sich punktuell die Möglichkeit, in den Jahrgängen fünf und sechs in bestimmten Stunden für eine begrenzte Zeit eine Unterrichtsassistentin einzurichten.
- Auch kurzfristig werden Nachhilfestunden und Hilfen bei Vorbereitungen auf Referate, Präsentationen und Prüfungen etc. organisiert.

4. Emotionale Intelligenz und Resilienz

Erfahrungsgemäß werden Jannis, Svea und Nesrin noch häufiger in der Lerninsel erscheinen.

Jannis kann in regelmäßigen Gesprächen angeleitet werden, seine eigenen Gefühle, Stimmungen und Bedürfnisse wahrzunehmen. „Wie geht es mir jetzt gerade / heute? Was brauche ich jetzt gerade, um gut mitarbeiten / lernen zu können?“ Und er kann trainieren, diese rechtzeitig und an die Situation angepasst zum Ausdruck zu bringen, d.h. seine Emotionen und seine Entscheidungen mehr und mehr selbst zu steuern. Es werden z.B. Vereinbarungen mit Jannis und den Lehrkräften getroffen, dass Jannis frühzeitig ein Zeichen gibt, wenn er sich in die Lerninsel zurückziehen möchte.

Svea braucht Unterstützung, um zu erkennen, in welchen Momenten sie ihre Blockaden aufbaut. Es gilt, sie zu ermutigen, nach Strategien zu suchen, mit denen sie ihre Affekte so zu beeinflussen lernt, dass sie auch unbequeme Aufgaben bewältigen und gesteckte Ziele erreichen kann. Zunächst wird vereinbart, dass in den nächsten Mathestunden eine Unterrichtsassistenz eingesetzt wird, die für sie jederzeit ansprechbar ist. Darüber hinaus wird ein Stufenplan erarbeitet, wann, unter welchen Umständen und bei wem sie sich Unterstützung holt, die ihr bei Rückschlägen hilft, weiter dranzubleiben.

Nesrin wird es nur gelingen, ihre Ausbrüche zu kontrollieren, wenn sie lernt, sich in andere Menschen einzufühlen. Dazu muss sie auch ihre eigenen Gefühle und Bedürfnisse kennen lernen und sich darin üben, diese in angemessener Weise zu kommunizieren. In einem ersten Schritt wird ihr empfohlen, ihre Konflikte zukünftig mit Hilfe der Schüler-Streitschlichter oder der Lerninsel-Mitarbeiter/innen zu klären, um eine Eskalation zu vermeiden.

„Programme für emotionale Erziehung verbessern die *akademischen* Leistungsergebnisse und die schulischen Leistungen der Kinder. (...) In einer Zeit, in der allzu vielen Kindern die Fähigkeit fehlt, mit ihren Aufregungen fertig zu werden, zuzuhören oder sich zu konzentrieren, sich für ihre Arbeit verantwortlich zu fühlen oder sich für das Lernen zu interessieren, trägt alles, was diese Fähigkeiten stärkt, zu ihrer Erziehung bei. Insofern hilft emotionale Erziehung der Schule, ihren Lehrauftrag zu erfüllen“ (Goleman 2009, 356).

Nach Goleman sind Selbstwahrnehmung, Selbststeuerung, empathisches Mitempfinden, die Fähigkeit, sich selbst zu motivieren und soziale Kompetenz bzw. Kommunikationsfähigkeit die wesentlichen Fähigkeiten emotionaler Intelligenz. Diese ist ein wesentlicher Faktor, der eine resiliente Einstellung bei Kindern fördert. Wichtig ist dabei, die Kinder in der Erfahrung zu unterstützen, dass nicht die Situation selber ihre Gefühle bestimmt, sondern ihre persönliche Sichtweise auf die Situation. Das bedeutet, dass jeder für seine Gefühle und Reaktionen verantwortlich ist und die Verantwortung nicht einer anderen Instanz zuschieben kann. Und es bedeutet auch, dass jeder Einzelne Einfluss auf seine Gefühle und auf Situationen nehmen kann, indem er anders, nämlich besser als bisher reagiert.

„Eine resiliente Lebensorientierung zu haben heißt, Empathie (Einfühlungsvermögen) und Eigenverantwortlichkeit zu besitzen ebenso wie das Wissen um die Wirkung des eigenen Verhaltens auf andere und schließlich auch das Gefühl zu haben, wirkliche Erfolge erreichen zu können. (...) Resilienz sollte als unerlässliches Erziehungsziel angesehen werden, welches für alle Kinder anwendbar ist“ (Brooks, Goldstein 2009, 16).

Wo solche Unterstützungsprozesse gelingen, öffnet sich die Lerninsel nicht nur als Raum für individuelles Lernen, sondern auch als Raum für Persönlichkeitsentwicklungen.

5. Fazit

Die Joseph-von-Eichendorff Schule hat sich, schon bevor die Rufe nach Inklusion in der heutigen Intensität zu vernehmen waren, für die Annahme und die Wertschätzung der Vielfalt ihrer Schülerschaft entschieden und sich bemüht, dieser Vielfalt mit unterschiedlichen Maßnahmen und Unterstützungsangeboten Rechnung zu tragen. Im Allgemeinen „nutzen wir das Potenzial junger Menschen nicht ausreichend, wenn wir alle mit den gleichen Methoden fördern und außer Acht lassen, dass gewöhnliche Schüler außergewöhnliche Fähigkeiten haben, die es individuell zu finden und zu fördern gilt (Schleicher 2007, 4).

Die Lerninsel ist eine dieser Maßnahmen. Sie stellt keine Alternative, sondern sinnvolle Ergänzung zu den modernen Unterrichtsformen dar, die die Schüler/innen als Ganzes in den Mittelpunkt stellen und sie individuell fördern.

Die Lerninsel ist kein Allheilmittel und soll es auch nicht sein. Sie ist ein mögliches Förder- und Entlastungsangebot im Schulalltag. Im Sinne der Gleichbehandlung aller Schüler/innen wird sich bemüht, „Hilfe ohne Umwege“ zu schaffen, d.h. Unterstützungsangebote zu machen, die von allen genutzt werden können und die die Notwendigkeit, außerschulische Angebote in Anspruch nehmen zu müssen, verringert. „Es ist genial, dass die Lerninsel beides beinhaltet: ein ruhiger Ort zum Lernen, wohin der Schüler jederzeit freiwillig gehen darf und ein Ort, um Schüler bei geschulten Kräften zu wissen, die den aufgebracht Schüler (evtl. auch nach einem Streit) betreuen, mit ihm reden und er sich mit dieser Unterstützung abregieren kann“ (Statement einer Lehrerin).

Befürchtungen, dass Schüler/innen sich zum „Ausruhen“ gehäuft in die Lerninsel zurückziehen, können zerstreut werden. Die Erfahrungswerte zeigen, dass sie sich am allerliebsten im Klassenverband aufhalten und der Wechsel in die Lerninsel nur dann gewünscht oder akzeptiert wird, wenn ihnen die Gründe hierfür sinnvoll und logisch erscheinen. Oftmals ist auch das Gegenteil zu beobachten und der Aufenthalt in der Lerninsel wird zunächst mal als Strafe erlebt. Dann gehört es zur Herausforderung der Lerninsel-Mitarbeiter/innen, dieses Erleben für die Schüler/innen positiv umzudeuten und sie trotzdem zu einer Zusammenarbeit oder der Bewältigung eines Arbeitsauftrages zu ermutigen. Natürlich gibt es auch in der Lerninselarbeits den Unterschied zwischen Theorie und Praxis. Nicht immer lassen sich Schülerkontakte so positiv und erfolgreich gestalten, wie in den oben gewählten Beispielen. Das ist zum einen schon in den begrenzten zeitlichen wie personellen Ressourcen begründet. Zum anderen lassen sich Heranwachsende nicht „so ohne weiteres“ für Veränderungsprozesse gewinnen. Die Suche nach neuen Wegen und Bewertungen ist in den meisten Fällen ein längerer Prozess.

Insgesamt darf festgestellt werden, dass die Lerninsel zum Schulprogramm und Schulprofil der Joseph-von-Eichendorff-Schule gehört und ihren festen und akzeptierten Platz im Schulalltag gefunden hat.

Anmerkungen

- 1 Zusatzqualifikationen: Systemische Beratung und Therapie; Trainerin für Teilleistungsschwächen (Sindelar)
- 2 Dieses Beispiel greift nur einen kleinen Einzelaspekt der ADHS-Problematik auf und dient dazu, den Alltag in der Lerninsel zu veranschaulichen. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit dieser Thematik würde den Rahmen des Artikels sprengen, findet im Alltag der Lerninsel aber selbstverständlich statt.
- 3 TLS = Teilleistungsschwächen
- 4 Das Sindelar TLS-Training wurde von Fr. Dr. Sindelar umfangreich evaluiert und seine Wirksamkeit konnte bewiesen werden. Eine umfassende Evaluation in der Joseph-von Eichendorff-Schule steht noch aus, die Voraussetzungen hierfür wurden gerade erst geschaffen.

Literatur

- Appel, Stefan/Rutz, Georg (2009): Handbuch Ganztagschule. Konzeption, Einrichtung und Organisation. Schwalbach/Ts.
- Brooks, Robert/Goldstein, Sam (2009): Das Resilienz-Buch. Stuttgart
- Goleman, Daniel (2009): Emotionale Intelligenz. München
- Hüther, Gerald (2008): Die Zukunft des Lernens. <http://www.auditorium-netzwerk.de/AutorInnen/G-H-I/Huether-Gerald/Huether-Gerald-Die-Zukunft-des-Lernens:2931.html>, aufgerufen am 24.01.2011
- Isaak, Karl/Fieber, Lieselotte (2003): Die Stärken der Schwachen. Klagenfurt
- Palmowski, Winfried (1995): Der Anstoß des Steines. Dortmund
- Rothmeier, G./Mandl, H. (2001): Unterrichten und Lernumgebung gestalten. In: A. Krapp/B. Weidenmann (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim, S. 601-646
- Schleicher, Andreas (2007): Individuelle Herausforderung. In: *inform* Nr.2; S. 3-10
- Sindelar, Brigitte (2008): Mein Kind ist doch nicht dumm. Wien
- Wunder, Dieter (2004): Erweiterte Lernangebote in einer pädagogisch gestalteten Ganztagschule. In: *Jahrbuch Ganztagschule 2004*, Schwalbach/Ts. 2003, S. 42-54
- Ziehe, Thomas (2007): Die Eigenwelten der Jugendlichen und die Anerkennungskrise der Schule. In: Horster, Detlev (Hrsg.): *Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden, S. 103-122.

Positionen

Peter Daschner

Kann man Ganztagsschule lernen?¹

Ein kritischer Blick auf Lehrerbildung, Schule und Unterstützungssystem

Nicht alles, was gut gemeint ist und ambitionierte Ziele verfolgt, gelingt bei der Umsetzung in der Fläche. So gab es immer ein großes Fragezeichen, wenn es um konkrete und nachweisbare Erfolge ging, die speziell den Ganztagsschulen zugeschrieben werden können. Jetzt gibt es dazu erstmals konkrete Antworten. Die groß angelegte „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG), deren Ergebnisse im November 2010 auf dem Ganztagsschulkongress in Berlin vorgestellt wurden, kommt zu einer überwiegend positiven Bilanz:

- Schülerinnen und Schüler, die in der Sekundarstufe I Ganztagsschulen besuchen,
- müssen deutlich seltener eine Klasse wiederholen,
- haben bessere Noten,
- weisen seltener ein problematisches Verhalten auf,
- entwickeln mehr Freude beim Lernen.

Als Voraussetzungen für diese positiven Effekte zeichnen sich ab:

- der regelmäßige Ganztagsbesuch an mehr als drei Tagen pro Woche,
- eine hohe Unterrichtsqualität mit individualisierenden und schüleraktivierenden Methoden.

Es gibt aber auch einen deutlichen Nachholbedarf, denn bei der Hausaufgabenbetreuung und beim fachlichen Förderunterricht nimmt nur eine Minderheit teil. Deshalb empfehlen führende Ganztagsschulexperten wie Klieme und Holtappels, mehr Schüler zur Teilnahme am Förderunterricht zu verpflichten.

Diese positiven Ergebnisse, insbesondere was die Schülerleistungen, die Einstellungen zum Lernen und das Schülerverhalten angeht, haben sicher mehrere Wurzeln, darunter auch den Unterricht unter den Bedingungen und Möglichkeiten der Ganztagsschule, d.h.

- mehr verfügbare Zeit,
- Möglichkeit der Rhythmisierung,
- vom Häppchendenken zu größeren Zusammenhängen,
- variantenreicher Methodeneinsatz mit schüleraktivierenden Elementen.

Neben optimierter Lernorganisation geht es also auch schlicht um guten Unterricht.

„Die Schule als Institution erzieht“ – besonders die Ganztagschule

Dabei sind wir bei einer gerade für Ganztagschulen konstitutiven Aussage: *„Schule ist mehr als Unterricht.“* Genauso aber gilt, auch für Ganztagschulen: *„ – aber vor allem ist sie Unterricht.“* Denn die Schule ist für Kinder und Jugendliche der einzige Ort, der speziell für Unterricht geschaffen, ausgestaltet und gesellschaftlich ausgestattet ist, in dem, von professionellem Personal organisiert und geplant, auf den Erwerb von Kompetenzen ausgerichtete Lehr- und Lernprozesse stattfinden.

Es wäre eine Karikatur von Unterricht – die es allerdings hin und wieder noch geben soll –, wenn „das Leben“ dabei außen vor bliebe und Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten aus den Klassenzimmern und Fachräumen ausgesperrt würden. Erfahrungen machen, handeln, sich bewähren, über sich sprechen, sich in Beziehung setzen, eigenes und gemeinschaftliches Tun reflektieren – all das muss auch und gerade im Unterricht stattfinden, und nicht nur in der Theater-AG, dem Schulchor, beim Spendenlauf oder im Stadtteil-Forum.

Der außerunterrichtliche Bereich hat seine eigene Dignität. Die Ganztagschulen wissen das und investieren hier besonders viel Phantasie und Kraft. Aber es wäre absurd – und obendrein völlig unökonomisch –, den quantitativ weitaus größten Teil von Schule – auch den von Ganztagschule –, nämlich 30 bis 35 Stunden Unterricht pro Woche, aus der Verpflichtung, fachlich *und* pädagogisch anspruchsvoll zu sein, herauszulassen.

„Die Schule als Institution erzieht“, sagte schon Siegfried Bernfeld in den 20er Jahren, also mit ihren Regeln und Ritualen, ihren Anforderungen und Unterlassungen, ihrer Beliebigkeit oder ihrem Ethos. Die „Schule als Institution“, das ist nun einmal für die Schüler der Sekundarstufe I das Ensemble von 30 Wochenstunden und mehr bei sechs bis zehn verschiedenen Lehrkräften. Auf diese ganze Zeit – und noch mehr – erstreckt sich der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule.

Dieses „mehr“ trifft für die Ganztagschule in besonderer Weise zu. Das ist Teil ihres Gesamtauftrags, dafür hat sie die zusätzliche – auch multiprofessionelle – Ausstattung, das ist ihre sozialpolitische und bildungstheoretische Legitimation, und da sind die meisten Ganztagschulen besonders gut und ideenreich. Das haben auch die StEG-Studie und der Ganztagschulkongress in Berlin bestätigt.

Mit meinen Hinweisen auf den (Unterrichts-)Kern von Schule wollte ich deutlich machen, dass Ganztagschulen auch auf diesem Feld besser sein können – und deshalb auch müssten – als andere Schulen; denn sie verfügen häufig über eine relativ gute Raumausstattung für handlungsorientiertes Lernen, haben ein mobiles, innovatives und teamerprobtes Kollegium, meist Erfahrungen mit Schulentwicklungsprozessen und sind einen anderen Umgang mit Schulzeit gewohnt.

Gute Lehrer für guten Unterricht

Aber nicht mehr Räume und auch nicht das beste Equipment bringen Qualität ins System – dann müssten ja Abu Dhabi und das Emirat Katar ganz vorne sein –, sondern unsere Pädagoginnen und Pädagogen. Dazu sagt Jürgen Baumert in einem Interview in E&W vom Oktober 2010:

„Unterrichtliches Können beweist sich vor allem dann, wenn Verständnisschwierigkeiten und Motivationsprobleme bei Schülerinnen und Schülern auftreten. Je schwächer Schüler sind, desto größer muss das fachdidaktische Repertoire einer Fachkraft sein. Der Funke springt nur über, wenn das Interesse am fachlichen Inhalt geweckt wird. Dies gelingt nicht allein durch einen Wechsel der Sozialformen und persönliche Zuwendung, sondern auch durch Vielfalt der Methoden und Erklärungen... Deshalb brauchen wir Lehrkräfte, die fachlich, fachdidaktisch und allgemeinpädagogisch sowie psychologisch gleich gut ausgebildet sind.“

Dabei verweist Baumert auf nationale und internationale Studien, die erstmals die fachlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Kompetenzen von Mathematiklehrkräften untersucht haben:

- die COACTIV-Studie, eine an PISA 2003 angekoppelte Längsschnittuntersuchung,
- die COACTIV-R-Studie, die den Kompetenzerwerb im Vorbereitungsdienst untersucht,
- die TEDS-M-Studie (Teacher Education and Development Study in Mathematics). Letztere Studie ist die bisher einzige, die international (17 Länder, auch Deutschland, waren beteiligt) die Lehrerausbildung in den Blick genommen und mehr als 20.000 Mathematiklehrkräfte im letzten Jahr ihrer Ausbildung auf ihre fachlichen und didaktischen Kompetenzen hin getestet hat (also ein echtes Lehrer-PISA und nicht nur die Auswertung von Selbstaussagen).

Ergebnisse von Studien zu Lehrerkompetenzen²

„Deutsche Grundschullehrkräfte im internationalen Vergleich:

hoch motiviert – Lerngelegenheiten und Kompetenzen variieren stark – gute Resultate in der Grundschullehrerausbildung mit Mathematik als Schwerpunkt, schwache Resultate in der stufenübergreifenden Ausbildung ohne Mathematik als Unterrichtsfach.

Deutsche Mathematiklehrkräfte der Sekundarstufe I im internationalen Vergleich:

sehr gute Resultate in der Gymnasiallehrerausbildung, schwache Resultate in den übrigen Ausbildungsgängen – unzureichende Lerngelegenheiten für Haupt- und Realschullehrkräfte – insgesamt hohe Berufsmotivation.

Bedeutsam ist eine Differenzierung der Ergebnisse nach Ausbildungsgängen. Deutsche Gymnasialkräfte zeichnen sich am Ende ihrer Ausbildung im internationalen Vergleich durch herausragende mathematische und mathematikdidaktische Kompetenzen aus. Sie befinden sich auf einer Höhe mit vergleichbaren Lehrkräften aus Russland, in Mathematikdidaktik sind sie sogar signifikant vor jenen aus Singapur. Fast zwei Drittel der deutschen Gymnasiallehrkräfte zeigen in Mathematik Leistungen auf dem höchsten TEDS-M-Kompetenzniveau, in Mathematikdidaktik erreichen 80 Prozent der angehenden Lehrkräfte das obere TEDS-M-Kompetenzniveau.

Deutsche Mathematiklehrkräfte mit einer Lehrberechtigung bis zur Klasse 10 zeigen dagegen Schwächen. Selbst eingeschränkt auf einen Vergleich mit ähnlichen Lehrkraftgruppen gilt, dass ihre Leistungen in Mathematikdidaktik nur knapp über dem Gruppen-Mittelwert sowie in Mathematik zum Teil signifikant darunter liegen. Fast die Hälfte der deutschen Haupt- und Realschullehrkräfte weist nur ein mathematisches bzw. mathematikdidaktisches Wissen auf, das dem untersten TED-M-Kompetenzniveau entspricht. Demnach haben diese Lehrkräfte zum Teil selber Schwierigkeiten, mathematische Nichtstandardaufgaben zu lösen, die auf dem Niveau der zu unterrichtenden Schüler liegen. Einen Zusammenhang zwischen Lehrerkompetenzen und Schülerleistungen vorausgesetzt, werden hier insbesondere unter dem Gesichtspunkt von Chancengerechtigkeit in der Sekundarstufe I Schwachstellen der Lehrerausbildung sichtbar.“

Aber es gibt auch Tröstliches zu vermelden:

„Pädagogische Kompetenz wurde in drei Ländern, nämlich Deutschland, Taiwan und den USA vertieft mit einem Testverfahren geprüft. Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I in Deutschland und Taiwan verfügen am Ende ihrer Ausbildung über deutlich höhere Kompetenzen als jene in den USA. Dabei zeichnen sich Lehrkräfte aus Deutschland gegenüber jenen aus Taiwan noch einmal durch eine besonders starke Leistungsspitze aus. Inhaltlich verfügen die Lehrkräfte in Deutschland über relativ umfangreiches Wissen zum Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft. Diese Stärke geht vor allem auf die Leistungen der Haupt- und Realschullehrkräfte zurück.“

Kurz zusammengefasst: Die einen (Gymnasiallehrkräfte) können eben das Fachliche besser – weil es ein wichtiges Kriterium für ihre Berufswahl und weil die universitäre Ausbildung fachwissenschaftlicher und länger war –, die anderen (Haupt- und Realschullehrer) sind besser im allgemein-pädagogischen Wissen und Können. Letzteres ist zwar wichtig und im Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft unverzichtbar, aber es kompensiert eben nicht fachliche und fachdidaktische Mängel.

Ansprüche an die Lehrerbildung – das Beispiel Hamburg

Welche Schlüsse sind daraus für die Lehrerbildung in Deutschland zu ziehen – und zwar zunächst einmal unabhängig vom schulformbezogenen Einsatz:

„NRW geht den richtigen Weg“, sagt Baumert. „Das heißt: eine einheitliche Ausbildungsstruktur und Studiendauer, Masterabschluss, vergleichbare fachliche Ansprüche bei unterschiedlichen Akzenten.“

Ich sehe keinen Grund, weshalb diese Ansprüche für Lehrkräfte, die an Ganztagschulen tätig werden, nicht gelten sollten.

Deshalb meine These: Der pädagogische Impetus und die Beziehungskompetenz sind unabdingbare Voraussetzungen für Lehrkräfte in allen Schulformen. Sie ersetzen aber nicht fachliche und fachdidaktische Fähigkeiten. Vielmehr müssen beide Kompetenzbereiche zusammenkommen, um guten Unterricht zu generieren. Die Grundlagen dafür muss eine entsprechende Lehrerbildung schaffen, die zudem die Besonderheiten des Einsatzes an Ganztagschulen zu berücksichtigen hat.

Am Beispiel Hamburgs möchte ich zeigen, zu welchem Ergebnis in der Reform der Lehrerbildung wir (d.h. Vertreter der Schul- und Wissenschaftsbehörde, der Universität, der anderen lehrerbildenden Hochschulen und des Landesinstituts) nach einem zehnjährigen mühseligen Prozess gekommen sind – mühselig auch deshalb, weil uns quer zur inhaltlichen Lehrerbildungsreform die strukturellen Anforderungen des BA/MA-Systems erwischt und einiges erschwert und vieles verkompliziert haben. Das war ein klassisches Top Down und für einige der betroffenen Akteure – insbesondere an den Hochschulen – ein Down Under!

Ergebnisse der Reform der Hamburger Lehrerbildung

1. Für alle Lehrämter gilt eine gleichlange Ausbildungszeit: drei Jahre Bachelor plus zwei Jahre Masterstudium plus 18-monatiger Vorbereitungsdienst. Damit wird eine Abkoppelung der Ausbildung für Grundschulen und für die Sekundarstufe I der Stadtteilschulen (das sind in Hamburg die integrierten Sekundarschulen, die neben dem Gymnasium das sog. Zweisäulen-Modell bilden) von den übrigen lehramtsbezogenen Master-Ausbildungsgängen verhindert und vor allem eine gute organisatorische Grundlage geschaffen, um auf die Erkenntnisse aus den Schulbegleitforschungen zu reagieren, die eine Vertiefung der wissenschaftlichen Grundlagen, z.B. zur individuellen Förderung von Kindern und der pädagogischen Diagnostik, nahelegen.

2. Die Lehramtsstudiengänge sind stärker auf die Erfordernisse der späteren Berufstätigkeit in den Schulen ausgerichtet (Professionsbezug). Für alle Lehramtsstudiengänge gilt: Studiert werden vom 1. Semester an zwei (Unterrichts-)Fächer plus beide entsprechenden Fachdidaktiken plus Erziehungs-

wissenschaft. Hinzu kommen Praktika, diese sind im BA-Studiengang die PE (Praxisbezogene Einführung) und das ISP (Integriertes Schulpraktikum). Im MA-Studiengang ist es das insgesamt halbjährige Kernpraktikum.

Eingeführt ist außerdem ein standardisiertes Eignungsverfahren. Damit besteht bereits vor der Immatrikulation und nochmals gegen Ende des Bachelorstudiengangs die Möglichkeit für die Studierenden, sich ein Bild über ihre persönliche Eignung zu machen und spezifische Trainingsangebote zur Stärkung ihrer personalen Kompetenzen wahrzunehmen. Letzteres kann das Ergebnis eines Auswertungsgesprächs zwischen Praktikanten und schulischem Mentor am Ende des Integrierten Schulpraktikums sein. Damit gibt es erstmals ein gezielt auf die Kompetenzentwicklung für den Beruf ausgerichtetes Feedback in der 1. Phase.

3. Der Praxisbezug wurde deutlich erhöht.

Wesentliches Element dafür ist eine intensive Praxisphase während des Masterstudiengangs im Volumen eines ganzen Semesters, verteilt auf zwei Module à 15 Leistungspunkte im 2. und 3. MA-Semester. Für die Planung sowie die Durchführung und Begleitung dieses Praktikums ist die Universität gemeinsam mit dem für den Vorbereitungsdienst zuständigen Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) verantwortlich.

Auch das ein Novum: Eine so intensive konzeptionelle und personelle Kooperation der Institutionen der beiden Phasen hat es bislang noch nicht gegeben.

4. Kerncurricula und „prioritäre Themen“ sind eingeführt.

In beiden Ausbildungsphasen gibt es verbindliche Verabredungen über die wichtigsten Inhalte der Ausbildung. Für die drei fachübergreifenden „*prioritären Themen*“ – Schulentwicklung, Neue Medien und Umgang mit sozialer und kultureller Heterogenität – sind gesonderte Kerncurricula erarbeitet worden. Für alle Studierenden für ein Lehramt der allgemeinbildenden Schulen wurde ein verbindliches Modul „Umgang mit Heterogenität/Deutsch als Zweitsprache“ im Studium eingerichtet. Insbesondere das prioritäre Thema Umgang mit sozialer und kultureller Heterogenität wird noch an Bedeutung für die Lehrerausbildung gewinnen, denn in den Grundschulen sowie in den Stadtteilschulen (Jahrgangsstufen 5 bis 10) ist das gemeinsame Lernen pädagogischer Auftrag.

5. Die zweite Phase (Referendariat) wurde gestrafft und inhaltlich neu gestaltet:

Auch hier wurden durch die Reform der Lehrerbildung neue Schwerpunkte gesetzt:

- Studium und Vorbereitungsdienst (Referendariat) wurden aufeinander abgestimmt.
- Das Referendariat wurde von 24 auf 18 Monate gekürzt und mit der anschließenden Fortbildung verzahnt (Berufseingangsphase).

- Die prioritären Themen „Neue Medien“, der „Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität“ und „Schulentwicklung“ wurden auch hier verbindlich verankert.

Im Hamburger Referendariat wurden bewährte Elemente der kontinuierlichen Ausbildung in Seminargruppen durch modularisierte Ausbildungsteile ergänzt. Diese Module berücksichtigen neben Themen des Kerncurriculums auch schulaktuelle Entwicklungen und Referendarswünsche. So ermöglicht die Ausbildung eine individuelle Schwerpunktsetzung und trägt zur Entwicklung eines persönlichen Profils bei. In den Wahlmodulen werden praxisrelevante Themen der Ausbildung vertieft und exemplarisch bearbeitet. Alle Module werden einem der folgenden fünf Kompetenzbereiche zugeordnet, wobei auch für die Arbeit in Ganztagschulen relevante Kompetenzen thematisiert werden:

- Diagnostizieren / Beraten / Beurteilen
- Entwickeln / Innovieren
- Erziehen
- Organisieren / Verwalten
- Unterrichten

Die Qualität der Ausbildung im Referendariat wird inzwischen regelmäßig evaluiert.

6. Es gibt eine verbindliche Berufseingangsphase.

Die *Berufseingangsphase* (BEP) wurde in Hamburg am LI zunächst als Angebot für neu eingestellte Lehrerinnen und Lehrer etabliert. Diese berufsbegleitende Eingangsphase ist ausdrücklich nicht Teil der Lehrerbildung, sondern der Fortbildung. Ziel ist es, die jungen Lehrkräfte in dieser entscheidenden Phase durch schulnahe und kollegial-kooperative Begleitung zu unterstützen und so die Professionalität der Berufsanfänger zu stärken. Ziel ist es ebenso, ihnen die Sozialisation und Integration an den Schulen zu erleichtern. Von diesem auf freiwilliger Teilnahme basierenden Angebot haben in der Vergangenheit bereits ca. 50 Prozent der Neueingestellten Gebrauch gemacht. Um die positiven Effekte auszuweiten, wird die Teilnahme an der BEP für alle Berufseinsteiger ab dem 1. August 2011 verbindlich.

7. Die Koordination der Institutionen der Lehrerbildung wurde vertraglich vereinbart.

Hamburg hat im Juni 2006 ein Zentrum für Lehrerbildung (ZLH) eingerichtet, in dem seitdem die Schulbehörde bzw. das Landesinstitut und die Universität sowie die an der Ausbildung beteiligten Hochschulen institutionell zusammenarbeiten. Beteiligt ist das ZLH an der Erstellung der Studien- und Prüfungsordnungen und bei der Akkreditierung der Lehramtsstudiengänge. Auch die Abstimmung der Vorschläge zur Ausgestaltung der Praxisphasen im Masterstudiengang (Kernpraktikum) gehört zu den *Aufgaben* des ZLH.

Zudem arbeiten für alle Unterrichtsfächer und den o.a. prioritären Themen übergreifende Arbeitsgruppen – „Sozietäten“. Sie haben z.B. die Kerncurricula für die fachlichen Teilstudiengänge entwickelt, die Modulbeschreibungen der Bachelorstudiengänge unter dem Gesichtspunkt der Schulpraxis geprüft und Vorschläge zur Verbesserung unterbreitet.

Die Summe von all dem:

- Das Lehrerstudium für die verschiedenen Lehrämter ist gleich lang und gleichwertig.
- Der Professions- und Praxisbezug in der 1. Phase ist gestärkt. Damit geraten neben den fachlichen auch die personalen Kompetenzen in den Blick.
- Die Kooperation und Abstimmung zwischen universitärer Phase und Referendariat ist verbindlich eingeführt. Damit gilt das, was die Professoren immer von der Lehrerschaft fordern, nämlich sich vom „Einzelkämpfer“ zum „Teamplayer“ zu entwickeln, jetzt auch für sie selbst.
- Das Weiterlernen nach der Ausbildung beginnt in der Berufseingangsphase.

Nach allem: Brauchen wir eine spezielle Lehrerausbildung für die Ganztagschule?
Ich bin mir sicher: Nein.

So wie die Ganztagschule nicht eo ipso identisch ist mit guter Schule, so wird die skizzierte Lehrerausbildung (deren Trends nicht nur in NRW und Hamburg sichtbar werden) nicht automatisch die „richtigen“ Lehrer entlassen, aber sie hat das Zeug dazu.

Fokussieren muss sie allerdings deutlich mehr als bisher auf die Tatsache, dass zunehmend mehr ihrer Absolventen in Ganztagschulen arbeiten werden. Dazu braucht es spezifische Module in beiden Phasen (vorbildlich ist hier das Studienangebot „Zertifikat Ganztagschule“ der PH Karlsruhe), möglichst schon Ganztagschuleinsatz im Referendariat und den Blickpunkt Schulentwicklung von Anfang an.

„Professionelle Lerngemeinschaften“ in der Fortbildung

Ziel der Ausbildung ist Berufsfähigkeit, Berufsfertigkeit ist dagegen ein berufslanger Prozess, der immer wieder der individuellen und kollektiven Auseinandersetzung bedarf, der guten Routinen und genauso des neugierigen Umgangs mit Irritationen.

Der Kieler Erziehungswissenschaftler Uwe Hameyer hat das auf dem Ganztagschulkongress in Berlin so ausgedrückt: „Lernen findet dann statt, wenn ein optimaler Abstand des Neuen zum bisherigen Wissen, zum Vertrauten besteht. Ist das nicht so, bewegt sich nichts.“ Das gilt übrigens nicht nur für das Lernen bei Schülern.

Dafür taugt nicht die Parole „Alles umkrempeln!“, die manche Politiker zu Beginn ihrer Amtszeit gern im Munde führen, weil sie schneidig klingt und Eindruck auf Parteitagern macht. Pädagogik und Schulentwicklung gehen anders.

Also nicht umkrepeln, aber entwickeln. Dazu braucht es ein Unterstützungssystem, das nicht mehr vorwiegend Nice-to-have-Angebote in Kursform für einzelne Lehrkräfte macht, sondern Klassen- und Jahrgangsteams, Fachschaften oder ganze Kollegien – H.G. Rolff nennt das „professionelle Lerngemeinschaften“ – in den Blick nimmt. Dies erfordert auf der Schulseite eine kollegiale Reflexionsleistung (Fortbildungsplanung): In welchen Bereichen ist die Expertise des Kollegiums gut, in welchen eher gering ausgeprägt? Wo kann schulintern kompensiert werden, wo ist Unterstützung von außen nötig? Welche Zeitressourcen werden dafür zur Verfügung gestellt? Aus Kunden oder Empfängern von Qualifizierungsleistungen werden dann Auftraggeber und Mitproduzenten, also Partner, die gemeinsam für den Erfolg der Maßnahmen verantwortlich sind. Wir im Landesinstitut haben im Rahmen der „Fortbildungsinitiative“ für die Hamburger Schulreform gute Erfahrungen mit solchen partizipativen Formen systemischer Qualifizierung gemacht.

Daraus wird auch die „Serviceagentur ganztätig lernen“ ihren Nutzen ziehen. In einem kürzlich von ihr veranstalteten Netzwerktreffen der Sozialpädagogen und Erzieher an Ganztagschulen zeigte sich großes Interesse an Rollen- und Aufgabklärung, aber auch an gemeinsamer Fortbildung mit den Lehrkräften. Ein noch zu lösendes Problem ist die Qualifizierung und Standardsicherung bei Honorarkräften, die in offenen Ganztagschulen einen Großteil der AGs und Neigungskurse betreuen.

Insgesamt gesehen gibt es also in Aus- und Fortbildung schon gute Ansätze für die Qualifizierung zur Arbeit in Ganztagschulen. Diese müssen ausgebaut und explizit gemacht werden: als Module in Universität und Vorbereitungsdienst, als Block an der Fachhochschule für die Sozialpädagogen. Künftigen Lehrkräften würde es nutzen, wenn sie schon in der Ausbildung Einrichtungen der Jugendhilfe kennenlernen. Den berühmten Graben zwischen dem Selbst- und Erziehungsverständnis von Schule und Jugendhilfe kann man bei der gemeinsamen Arbeit leichter überspringen.

Abschließend ein Blick auf Schülerinnen und Schüler in der Ganztagschule

Ihr Lernen und ihre Entwicklung, also – wie Humboldt sagt – „die höchste und proportionierlichste Bildung ihrer individuellen Kräfte zu einem Ganzen“ sind ja schließlich das Ziel von Schule – und Strukturen, Ausbildungsleistungen und Unterstützungssysteme sind Mittel dazu.

Also: Was es an allen Schulen geben sollte – besonders an Ganztagschulen (weil es dort um das Kind und den Jugendlichen geht, nicht nur um den Schüler) und zwar besonders gut:

1. Der Unterricht ist an Kompetenzen orientiert, aktiviert die Schülerinnen und Schüler und nutzt die räumlichen und zeitlichen Ressourcen des Ganztags.

2. Schülern wird geholfen – bei Hausaufgaben wie bei kleinen und großen Problemen und Lebensfragen. Dafür gibt es unterschiedliche Angebote von qualifizierten Streitschlichtern, Patenschaften durch ältere Schüler bis hin zu speziellen Beratungsdiensten.
3. Es gibt nicht nur das Schulhaus, in dem man etwas lernen und erleben kann. Z.B. das Lernformat „Herausforderungen“ der Stadtteilschule Winterhude: Drei Wochen lang sollen sich die 300 Schüler der 8. und 10. Klassen bewähren, ihre Grenzen erfahren und Leistungen erbringen, auf die sie stolz sein können (z.B. Alpenüberquerung zu Fuß, Leben und Arbeiten auf dem Bauernhof, Theateraufführung komplett). Für Konzept und Praxis dieser „Herausforderungen“ hat die Schule letzte Woche den Hamburger Bildungspreis (und 10.000 Euro) gewonnen.
4. Es gibt nicht nur Lehrerinnen und Lehrer, von denen man etwas lernen kann, sondern auch Erzieher und Sozialpädagogen, Praktikanten, Trainer und Ehrenamtliche. Zwischen ihnen gibt es einladende Kooperationsverhältnisse.
5. Es darf keine Angst vor der Schule geben, nicht vor Beschämung durch Lehrer noch vor Ausgrenzung und Mobbing durch Mitschüler. Auf das Klima kommt es an. Besonders wichtig sind gemeinsam verabredete Regeln, aber auch Konsequenzen bei Regelverstoß. Kinder und Jugendliche müssen sich darauf verlassen können.
6. Mitwirkung und Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern haben in der Ganztagschule einen hohen Stellenwert. Hier lernt man in der kleinen Polis, was man als Bürger wissen und können soll.
7. Eltern sind Erziehungspartner. Die Schule unterstützt den Erziehungsdiskurs, indem sie z.B. Elternseminare anbietet, auf denen pädagogische Fragen diskutiert, wechselseitige Erwartungen thematisiert und Mitwirkungsmöglichkeiten der Eltern aufgezeigt werden. Bisweilen wird noch nach anderen Maximen gehandelt, wie folgender Briefwechsel illustriert:

Sehr geehrte Frau A.,

da Melanie nun schon zum dritten Mal in dieser Woche den Unterricht gestört hat, möchte ich Sie von diesem Sachverhalt in Kenntnis setzen. Ich bitte Sie, mit Ihrer Tochter ein ernsthaftes Gespräch darüber zu führen, warum ein ungestörter Unterricht gerade in einer Fremdsprache wichtig ist und dass der Schulerfolg von Aufmerksamkeit und Mitarbeit der Schüler abhängt.

Mit freundlichen Grüßen

Melanies Mutter antwortet umgehend:

Sehr geehrte Frau B.,

vielen Dank für Ihr Schreiben vom ... Da Melanie nun schon zum x-ten Mal in

diesem Jahr trotz vielfacher Ermahnungen ihr Zimmer nicht aufgeräumt hat, bitte ich Sie, mit Ihrer Schülerin einmal ein ernsthaftes Gespräch darüber zu führen, warum häusliche Ordnung wichtig ist und welche Bedeutung sie für eine erfolgreiche Lebensführung hat.

Mit freundlichen Grüßen

8. Gutes Essen, Bewegung nicht nur im Sportunterricht und ästhetische Erziehung.
9. Ohne Feedback bleibt die Schule dumm.

Warum werden die Meinungen, Erfahrungen und Wünsche von Schülern nicht regelmäßig erfragt, dann gemeinsam diskutiert und daraus Folgerungen für Unterricht und Schulleben abgeleitet.

10. Die Ganztagschule ist ein guter Arbeitsplatz für Lehrer und andere Mitarbeiter. Wenn sie das nicht ist, sollte sie es werden. Dass es geht, dafür gibt es in Hamburg und anderswo viele gute Beispiele.

Und schließlich:

„Es gibt Zeiten und Räume ganz für uns!“ Schüler haben auch ein Recht auf Ruhe und Eigensinn.

Der Schriftsteller Wilhelm Genazino, Büchnerpreisträger von 2004, beendete seine Dankrede in Darmstadt mit Empfehlungen an unsere Lernkultur (zitiert in Süddeutsche Zeitung vom 25.10.2004), über die auch Ganztagschulen nachdenken sollten:

„Sehr geehrte Redakteure, Programmleiter, Fernsehdirektoren, Kaufhauschefs! – und Schulleiter erlaube ich mir zu ergänzen. Sehr geehrte Planer von Freizeitparks, Loveparades, Expos und allem anderen Nonsens! Lasst die Finger von unserer Langeweile! Sie ist unser letztes Ich-Fenster, aus dem wir noch ungestört, weil unkontrolliert in die Welt schauen dürfen. Hört auf, euch für uns etwas auszudenken! Sagt uns nicht länger, was wir wollen! (...) Lasst uns herumstehen, denn Herumstehen ist Freiheit! Manchmal träume ich von einer Schule der Besänftigung, die uns etwas von dem beibringen könnte, was wir so dringend brauchen. Nach meinem Gefühl gibt es ein starkes Bedürfnis nach einer solchen Schule.“

Anmerkungen

- 1 Vortrag auf dem Ganztagschulkongress des Ganztagschulverbandes GGT e.V., November 2010 in Hamburg
- 2 In: Sigrid Blömke, HU Berlin, 14.2.2010

Berichte aus den Bundesländern

Uwe Gaul

Ganztagsschulentwicklung in Hamburg

Stand und Perspektiven

Die Ganztagsschule als Motor für eine neue Schul- und Lernkultur

Das Ganztagsschulwesen wird in Hamburg konsequent ausgebaut. Die Ganztagsschulentwicklung fußt auf einem breiten gesellschaftlichen Konsens. Mit den Ganztagsschulen verbinden sich unterschiedliche politische Handlungsfelder. Sie stellen einen wichtigen Ansatz dar, um sozial benachteiligte Kinder und solche mit Migrationshintergrund besser zu fördern und zu integrieren. Damit verbindet sich das bildungspolitische Bestreben, den nach der ersten Pisa-Untersuchung konstatierten Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und Elternhaus zu entkoppeln. Die Ganztagsschule bietet darüber hinaus eine Antwort auf die Frage der Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Ganz besonders steht sie aber für die Entwicklung einer neuen Schul- und Lernkultur. Mit dem Mehr an Zeit hat die Ganztagsschule deutlich bessere Chancen einer veränderten Rhythmisierung, mit der am Biorhythmus der Kinder orientierten Verknüpfung von Unterricht und Angeboten hat sie neue Möglichkeiten, die unterschiedlichen Talente der Kinder zu fördern, die Ganztagsschule steht für innere Schulentwicklung und für eine Schule, in der sich Kinder wohlfühlen sollen, in der unterschiedliche Lernformen Platz haben, die Ganztagsschule steht für die Integration von Freizeit- und Neigungsbereichen in den Schultag – sie steht insbesondere für die Schule als Lebensraum. Diese Begründungen sind für fachlich versierte Leser sicher nichts Neues, sie sind allerdings die wichtige Grundlage, um die dynamische Entwicklung in Hamburg nachvollziehen zu können.

Rahmenbedingungen

Ganztagsschulen werden in Hamburg auf der Grundlage des „Rahmenkonzeptes Ganztagsschulen in Hamburg“ organisiert. Das Rahmenkonzept für Ganztagsschulen ist als Senatsdrucksache durch die Bürgerschaft im Jahr 2004 beschlossen und bezogen auf die Ressourcen durch die schwarz-grüne Regierung noch einmal verbessert worden. Im Rahmenkonzept sind drei mögliche Organisationsformen festgelegt:

- die offene Ganztagsschule,
- die teilgebundene Ganztagsschule,
- die gebundene Ganztagsschule.

Unabhängig vom Status organisieren alle Hamburger Ganztagsschulen ihren Ganztagsbetrieb an vier Wochentagen von 8.00 bis 16.00 Uhr sowie an einem Wochentag von 8.00 bis 13.00 Uhr in den Grundschulen bzw. bis 13.30 Uhr in den weiterführenden Schulen.

Die offene Ganztagsschule strukturiert sich durch den Unterricht nach Stundentafel am Vormittag sowie einem Angebot bestehend aus Förderkursen, Neigungs- und Freizeitangeboten am Nachmittag. Die Teilnahme an der offenen Ganztagsschule ist fakultativ. Allerdings verpflichten sich die Eltern mit der Anmeldung zur kontinuierlichen Teilnahme der Kinder an vier Wochentagen bis 16.00 Uhr.

Bei der teilgebundenen Form ist ein Teil des Ganztags – zum Beispiel zwei Tage oder ein Zug oder ein Schulstandort – für die Schülerinnen und Schüler verpflichtend und die anderen Schultage sind offen und damit optional.

Bei der gebundenen Form nehmen alle Kinder bzw. Jugendlichen der Schulgemeinschaft am Ganzttag teil.

Zur Sicherstellung des Ganztagsbetriebs wird in Hamburg ein Professionenmix finanziert. Dabei erhalten Ganztagsschulen für die zusätzlich benötigten Stunden 40% Lehrerstunden, 40% Stunden für Erzieherinnen und Erzieher im Grundschulbereich bzw. Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen im Sekundarbereich I sowie 20% Honorarmittel zur Beschäftigung außerschulischer Fachkräfte. Für die personelle Begleitung der Mittagspause werden 7,5 Stunden, ebenfalls nach der Formel $40 : 40 : 20$, zur Verfügung gestellt. Diese Ressourcen werden in Relation zur tatsächlich am Ganzttag teilnehmenden Schülerschaft gesetzt, so dass eine offene Ganztagsschule im Durchschnitt bei 50% der Mittel liegt, die eine gebundene erhält.

Die Organisation und finanzielle Abwicklung des Mittagessens liegt in schulischer Hand. Die Schulbehörde unterstützt Transfergeldempfänger bei der Finanzierung des Schulessens, hält sich aber ansonsten aus diesem Bereich heraus. Dadurch hat sich in Abhängigkeit von den regionalen Möglichkeiten und der Bedeutung, die das Mittagessen im Schulkontext einnimmt, ein breites Spektrum an Modellen entwickelt.

Das übliche Modell ist eine Verteiler- und Aufwärmküche, die Produktionsküche ist die Ausnahme.

Die Verknüpfung von Bildungs- und Familienpolitik

Eine der Schlüsselfragen in einer modernen Großstadt wie Hamburg ist die Schaffung eines ganztägigen Bildungs- und Betreuungssystems am Standort Schule. Mit den Ganztagsschulen verknüpft sich in Hamburg in der Regel eine gesicherte Betreuung der Kinder an vier Wochentagen bis 16.00 Uhr. Das parallel zur Schule existierende Hortsystem organisiert eine Schulkindbetreuung darüber hinaus. Allerdings konkurrieren die beiden Systeme – und der Gedanke einer strukturellen Zusammenführung und Optimierung der Ressourcen liegt bei eingehender Betrachtung sehr nahe.

Deshalb gehen die perspektivischen Planungen in der Freien und Hansestadt deutlich über die bisherigen Entwicklungen hinaus. Es ist beabsichtigt, die Horte als eigenständige und über das Hamburger Kita-Gutscheinsystem finanzierte Einrichtungen der Jugendhilfe aufzulösen und in einen pädagogischen Verbund mit den Grundschulen zu überführen. Mit einem auf Kooperation von Jugendhilfe und Schule basierenden System einer ganztägigen Bildung und Betreuung an Schulen wird nicht nur die Parallelität und damit die Konkurrenz von Hort und Ganztagsschule aufgehoben, sondern die Planungen zielen in Richtung erweiterte Struktur des Hamburger Ganztagsschulwesens.

Geplant ist, dass allen Eltern ein bedarfsgerechtes Angebot von mindestens 7.00 bis 18.00 Uhr incl. Ferien ermöglicht wird, das mit der Schulanmeldung unmittelbar in der Schule für alle Kinder der Schule, deren Eltern es wollen, organisiert wird. Das heißt, ergänzend zum Kern der viertägigen Ganztagsschule von 8.00 bis 16.00 Uhr wird ein Betreuungsangebot vor 8.00 Uhr und nach 16.00 Uhr sowie ein Ferienbetreuungsangebot von 7.00 bis 18.00 Uhr installiert. Dieses erweiterte Angebot muss an allen Standorten eingerichtet werden, wo es die Eltern wünschen und über ihre Anmeldung dokumentieren. Dabei müssen Anmeldungen in der Größenordnung von insgesamt zwei Klassen erreicht werden. Sofern diese Mindestzahl unterschritten wird, realisiert sich das ergänzende Betreuungsangebot für die Eltern im Verbund mit der Nachbarschule.

Mit der Entscheidung, die Horte als eigenständige Einrichtungen aufzulösen und in ein Verbundsystem mit der Schule zu überführen, wurde gleichzeitig festgeschrieben, dass die bisher auf der Grundlage des „Rahmenkonzeptes für Ganztagsschulen in Hamburg“ eingerichteten offenen Ganztagsschulen zukünftig durch eine neue Form der offenen Ganztagsschule abgelöst werden. Die zentralen Strukturelemente der offenen Form – vormittags Unterricht und nachmittags Angebote einerseits sowie freiwillige Teilnahme durch die Anmeldung der Eltern andererseits – bleiben bei der Reform erhalten. Allerdings werden die offenen Ganztagsschulen perspektivisch über eine Zusammenarbeit mit den (ehemaligen) Horten und die Kooperation mit den Kultur-, Sport-, Sozialeinrichtungen und anderen im Umfeld der Schulen entwickelt. Die alleinige Gestaltungshoheit der Schule wird zugunsten

einer institutionalisierten Zusammenarbeit mit Institutionen, die mit und für Kinder arbeiten, neu sortiert. Die Herausforderung für die bestehenden offenen Ganztagsschulen liegt u.a. in der Neuausrichtung der Schule, die sich entweder in Richtung Kooperationsstruktur oder gebundene Form abbilden lässt.

In der ersten Konzeption war die Ergänzungs- und Ferienbetreuung für die neuen, sechs Schuljahre umfassenden, Primarschulen geplant. Nach dem Volksentscheid zur geplanten Schulstruktureform hat sich unabhängig von der Frage der Primarschule das sog. Zweisäulenmodell bestehend aus Gymnasium einerseits und Stadtteilschule andererseits als Anschlussystem nach der Grundschule durchgesetzt. Das Gymnasium führt in Hamburg nach 12 Jahren zum Abitur, mit der Stadtteilschule gibt es für die Hamburger die Alternative, nach 13 Jahren das Abitur zu erlangen. Da den Eltern durch das KiBeG (Kinderbetreuungsgesetz) rechtlich ein Betreuungsanspruch bislang bis zum 12. Lebensjahr und durch den SPD-Senat erweitert nunmehr bis zum 14. Lebensjahr zusteht, muss an den weiterführenden Schulen ebenfalls ein Betreuungssystem im Schulkontext als Angebot bis zur 8. Klasse realisiert werden. Damit ist eine Grundsatzentscheidung verbunden, dass alle weiterführenden Schulen in die Ganztätigkeit geführt werden müssen, da im Zusammenspiel von Ganztagschule und Ergänzungssystem im Sekundarbereich I das neue Gesamtsystem auch für die älteren Jahrgänge umgesetzt werden soll.

Geplant ist folgende Entwicklung:

1. Die Ganztagschule von 8.00 bis 16.00 Uhr wird flächendeckend in den drei Schulformen Grundschule, Stadtteilschule und Gymnasium als Regelangebot eingeführt.
2. Es gibt eine offene Ganztagsgrundschule in Kooperation mit der Jugendhilfe, eine gebundene Ganztagsgrundschule in schulischer Verantwortung sowie offene und gebundene Ganztagsschulsysteme in schulischer Verantwortung im weiterführenden Bereich.
3. Die Kooperation mit außerschulischen Partnern wird unabhängig von der Struktur der Ganztagschule und der damit verknüpften Intensität der Kooperation zu einem zentralen Qualitätselement des Hamburger Ganztagsschulsystems und entsprechend festgeschrieben.
4. Eine flächendeckende Umsetzung ist für das Schuljahr 2013/14 wahrscheinlich.

Um die Überlegungen zur Neuausrichtung des Hamburger Ganztags und der ergänzenden Schulkindbetreuung, die in einem Eckpunktepapier dargestellt sind, in der Praxis zu überprüfen, wurden in einem ersten Schritt sieben Pilotstandorte eingerichtet, die in unterschiedlichen Stadtteilen, mit unterschiedlichen sozialen Strukturmerkmalen und unterschiedlichen schulischen Ausgangspositionen verortet sind. Damit soll gewährleistet werden, dass die zahlreichen Fragen, die sich mit der Umsetzung des Systems verbinden, im Vorfeld einer flächendeckenden Realisierung bearbeitet werden. Zum Schuljahr 2011/12 starten weitere 15 Modellstandorte, so

dass umfassende praktische Erfahrungen und Kenntnisse über Stolpersteine und Schlüsselfragen vor einer Umstellung des Gesamtsystems gewonnen werden und ggf. nachgesteuert werden kann.

Um dieses Gesamtpaket umzusetzen, ist vom Senat eine Projektgruppe eingerichtet worden, die das Ganztagsschulreferat personell ergänzt und in dem für Hamburg typischen Professionenmix aufgestellt ist. Der Projektgruppe obliegt es u.a. die zahlreichen Rechtsfragen im Kontext der pädagogischen Überlegungen zu klären. Es geht um Standortplanungsfragen ebenso wie um die Fragen einer vor der Umstellung des Gesamtsystems erarbeiteten neuen Schulraumkultur. Finanztechnisch und operativ handelbare Abrechnungssysteme müssen neu entwickelt werden.

Neue und aktualisierte Rahmenvereinbarungen zur Kooperation mit außerschulischen Partnern

Ein wesentlicher Baustein zur Realisierung eines ganztägigen Bildungs- und Betreuungssystem sowie zur qualitativen Weiterentwicklung der Ganztagsschulen sind die sozialräumliche Einbindung der Schule und die Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen im Stadtteil. Um diesen Prozess der Kooperation mit Trägern der Jugendhilfe, der Kinder- und Jugendkultur, der Musik und des Sports zu stützen, gibt es Rahmenvereinbarungen, die der Senat mit den Dachverbänden der jeweiligen Bereiche neu verhandelt und abgeschlossen hat. Wesentliche Erweiterungen der Rahmenvereinbarungen bestehen unter anderem in der Einbindung der Bezirke bei der Auswahl von Kooperationspartnern, der Sicherung der Augenhöhe durch die Festschreibung einer gemeinsamen pädagogischen Grundausrichtung sowie der Möglichkeit, den Ganztagsbetrieb auch in außerschulischen Einrichtungen durchzuführen. Zur Entwicklung der neuen Rahmenvereinbarungen wurden Arbeitsgruppen installiert, die zugleich die Aufgabe einer jährlichen Auswertung der Wirksamkeit der Rahmenvereinbarungen übertragen bekommen haben.

Die Ganztagsschulentwicklung quantitativ

Die Ganztagsschule und die Ganztagsschulentwicklung nimmt in der Hamburger Bildungspolitik und der gesellschaftlichen Diskussion zur Schulentwicklung eine exponierte Position ein. Bereits der schwarz-grüne Senat und die grüne Schulsenatorin haben den Ausbau der Ganztagsschulen als eine Schlüsselposition der Hamburger Bildungsoffensive benannt. 50 neue Ganztagsschulen wurden im damaligen Regierungsprogramm festgeschrieben. Bis zum Bruch der Regierung im Herbst 2010 wurde dieses ehrgeizige Ziel mit 38 neuen bewilligten Ganztagsschulen nach Rahmenkonzept sowie sieben Pilotstandorten nach dem neuen Bildungs- und Betreuungssystem erfolgreich umgesetzt.

Aktuell stellt sich die Situation wie folgt dar:

Hamburg verfügt über rund 400 allgemein bildende Schulen. Von diesen 400 Schulen werden aktuell knapp 170 als Ganztagsschulen geführt, wobei sechs davon als sog. Langformen aufgestellt sind und mit den Jahrgängen 1 bis 13 eine Grundschule und eine weiterführende Stadtteilschule incl. Oberstufe vorhalten.

Von den rund 170 Ganztagsschulen nach Rahmenkonzept sind aktuell

- 56 Grundschulen,
- 30 Stadtteilschulen,
- 24 Sonderschulen und
- 59 Gymnasien,

wobei die Hamburger Gymnasien im Zusammenhang mit der Umsetzung des IZBB-Programms alle zu offenen Ganztagsschulen umgewandelt wurden. Die Ganztätigkeit an den Hamburger Gymnasien verknüpft sich eng mit der Umstellung von G 9 auf G 8 und der damit einhergehenden Reduzierung der Schuljahre. Zur Realisierung des Ganztags und um ein Angebot zur Förderung der Schüler und Schülerinnen im Gymnasium vorzuhalten, wird den Schulen in Abhängigkeit von der Schülerzahl ein Budget für freie pädagogische Fachkräfte zur Verfügung gestellt. Lediglich vier Ganztagsgymnasien haben bisher den Weg einer erweiterten Ganztagsschule gewählt und werden mit einer wie oben skizzierten Ressourcenausstattung finanziert.

Elf neue Ganztagsgrundschulen starten zum Schuljahr 2011/12 nach dem Rahmenkonzept für Ganztagsschulen in Hamburg, 15 Standorte entwickeln die neue offene Ganztagsschule als Modellschulen in enger Kooperation mit Einrichtungen der Jugendhilfe. Damit wird ab August 2011 rund die Hälfte aller Hamburger Schulen als offene, teilgebundene oder als gebundene Ganztagsschulen geführt.

Man kann festhalten, dass Hamburg mit den dargestellten Grundsatzentscheidungen eine Ganztagsschulstadt wird:

- Die Hamburger Gymnasien werden als offene oder gebundene Ganztagsschulen geführt.
- Die Stadtteilschulen werden komplett zu Ganztagsschulen in schulischer Verantwortung weiterentwickelt.
- Die Grundschulen entwickeln sich zu gebundenen Ganztagsschulsystemen in schulischer Verantwortung oder zu einer offenen Ganztagsschule in Kooperation mit einem Jugendhilfeträger.
- Alle drei Schultypen werden den Ganzttag an fünf Wochentagen bedarfsgerecht und nachfrageorientiert durch ein ergänzendes Betreuungssystem vor 8.00 Uhr, von 16.00 bis 18.00 Uhr sowie in den Ferien von 7.00 bis 18.00 Uhr erweitern.

Damit realisiert die Freie und Hansestadt ein Gesamtsystem, das die bildungs- und sozialpolitischen Ansätze der Ganztagsschule mit den familien- und wirtschaftspolitischen Anforderungen der Stadt verzahnt.

Modellprojekt „Kooperative Steuerung im Ganztag“

Zur Schlüsselfrage der zukünftigen Ganztagsschulentwicklung wird, wie die Kooperation mit der Jugendhilfe gelingt. Es treffen zwei Systeme aufeinander, deren Unterschiedlichkeit systemisch verankert ist und die sich aktuell in einer stark voneinander abweichenden Arbeitsweise und einem unterschiedlichen Selbstbild darstellt. Grundlegend für die in der neu geplanten Struktur festgeschriebene Kooperation von Jugendhilfe und Schule ist eine gute Zusammenarbeit, die sich in einer auf Partnerschaft und Gleichberechtigung aufbauenden Steuerung des Ganztagsbetriebs manifestieren kann. Die Schulbehörde (zuständig für die Ganztagsschulen) hat in enger Zusammenarbeit mit der Familienbehörde (zuständig für die Jugendhilfe) ein Pilotprojekt ausgeschrieben, dessen vorrangiges Ziel darin besteht, Wege zu finden, die beiden Systeme Jugendhilfe und Schule so miteinander zu vernetzen, dass ein konsistentes Gesamtsystem von Bildung, Erziehung und Betreuung entsteht. Es soll herausgefunden werden, welche neuen Chancen für die Qualitätsentwicklung der Ganztagsschulen in einer gemeinsam verantworteten Planung und Begleitung des Ganztagsbetriebs bestehen.

In einem offenen Ausschreibungsverfahren des auf drei Jahre angelegten Modellvorhabens wurden die Schulen und Jugendhilfeträger aufgefordert, einen gemeinsamen Antrag einzureichen, dem ein gemeinsam verantwortetes Entwicklungskonzept der Ganztagsschule incl. Steuerungsmodell sowie die Bereitschaft zur Neuorientierung zu entnehmen ist. Ferner wurde die Teilnahme an der wissenschaftlichen Begleitung und einem flankierenden Fortbildungssystem eingefordert. Als Beitrag der Behörden wurden für den Entwicklungsprozess für drei Schulstandorte je 10.000 Euro pro Jahr bei einer dreijährigen Modell-Laufzeit ausgelobt. Mit der Evaluation wurden Prof. Dr. Benedikt Sturzenhecker, Universität Hamburg, und mit der der Begleitfortbildung Prof. Dr. Stephan Maykus, Hochschule Osnabrück, betraut. Das Modellprojekt ist flankierend zu den oben skizzierten Entwicklungen angelegt. Es gibt jährliche Zwischenberichte, so dass auch hier die Erkenntnisse in den Gesamtentwicklungsprozess Eingang finden.

Initiativen der Behörde

Die aktuellen Planungen stellen insgesamt eine große Herausforderung an nahezu die gesamte Hamburger Schullandschaft. Um die Entwicklungen zu unterstützen, sind neben der oben dargestellten Projektgruppe weitere Bausteine installiert, die den Gesamtprozess inhaltlich mittragen sollen. Die von der Schulbehörde initiierten Elemente flankieren die in Hamburg fest verankerten Institutionen und Angebote.

Die Serviceagentur „ganztätig Lernen“

Hamburg hat wie die anderen Bundesländer in Zusammenarbeit mit der durch das BMBF beauftragten Deutschen Kinder- und Jugendstiftung die Serviceagentur

„Ganztägig lernen“ eingerichtet. Die Serviceagentur übernimmt eine zentrale Funktion dabei, den Schulen als konzeptioneller Ratgeber und Unterstützungsstelle für die schulscharfe Umsetzung zur Seite zu stehen. Insbesondere die Moderation von Kooperationsanbahnungen zwischen Schule und den außerschulischen Partnern nimmt hier eine Schlüsselposition ein. Zusammen mit der DKJS ist es gelungen, die Kompetenzen der Serviceagentur durch zusätzliches Personal aus dem Jugendhilfebereich auszubauen und zu stärken.

Hamburger Ganztag

Die Schulbehörde hat zusammen mit der Serviceagentur den „Hamburger Ganztag“ als landesweiten Fachkongress institutionalisiert. Der Hamburger Ganztag findet alle zwei Jahre als Großveranstaltung statt und dient neben der Fortbildung zu Einzelthemen als Forum für die Weiterentwicklung eines kollegialen Austausches und der praktischen Beratung. Vor dem Hintergrund des massiven Ganztagsschulausbaus und der vielen praktischen Fragen bei der Einrichtung einer Ganztagsschule kommt der Begegnung von Kollegen eine zentrale Funktion zu. Der nächste „Hamburger Ganztag“ findet im Februar 2012 statt.

Fachforen

Eine weitere Plattform für Austausch und Begegnung sind die zweimal pro Jahr stattfindenden Fachforen zur Kooperation. Hier geht es darum, den Fächer der Möglichkeiten und die Planungsfantasie der Schulen zu erweitern und Kontaktmöglichkeiten zwischen Personen, Personengruppen und Institutionen zu ermöglichen, die erst aufgrund der flächendeckenden Ganztagsschulentwicklung miteinander zu tun haben. Hier geht es zum Beispiel um Segmente, die nicht als Erstes im Fokus stehen wie die Stiftungen, die Wirtschaft, die Gesundheitseinrichtungen, die therapeutischen Praxen etc.

Thementage

Der Ganztagsschulprozess wird durch Thementage abgerundet, die sich gezielt an einzelne Schulen und deren Kooperationspartner wenden. Hier werden Impulse aus der Forschung mit praktischen Beispielen verknüpft und in Gesprächsforen abgerundet.

Zukünftige Herausforderungen für die Hamburger Ganztagsschulen

Im ersten Schritt werden die kommenden Jahre davon geprägt sein, das neue Ganztagsschulwesen in Verbindung mit einem Betreuungssystem vor- und nach der Schule sowie in den Ferien flächendeckend zu realisieren und ein zuverlässiges und akzeptiertes Gesamtsystem aus einem Guss aufzubauen.

Die flächendeckende Einführung der Ganztagschule in den drei Schultypen Grundschule, Stadtteilschule und Gymnasium schafft zugleich Chancen und den Bedarf an einer qualitativen Weiterentwicklung des Ganztagschulwesens in Hamburg.

Insbesondere im gymnasialen Kontext ist die Frage der Ganztagschule vor dem Hintergrund virulent, dass die meisten Ganztagsgymnasien in erster Linie die Ganztägigkeit über die Umsetzung der Stundentafel nach der Verkürzung der Schulzeit, ergänzt durch Förder- und vereinzelt Freizeitangebote, realisieren. Hier wird aktuell an neuen Konzepten für die Stadt gearbeitet.

Die Verankerung einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen im Sozialraum – die „gleiche Augenhöhe“ – ist eine weitere Schlüsselfrage, die zum Erfolgsfaktor insbesondere für das System der neuen offenen Ganztagsgrundschule wird. Wichtig wird sein, die Kompetenzen der unterschiedlichen Akteure zu erhalten und in ein Gesamtsystem für die Kinder einzubringen. Die Zielsetzung formales, non-formales und informelles Lernen als Bestandteile der neuen Ganztagschule zu verwirklichen, erhält gerade durch die Beteiligung der außerschulischen Partner ganz neue Realisierungsoptionen.

Hier wird an einem Fortbildungskonzept für die beteiligten Partner gearbeitet, das dazu dient, ein gemeinsames Professions- und Arbeitsverständnis zu entwickeln.

Summa summarum wird es neben dem quantitativen Ausbau bzw. neben der flächendeckenden Einführung der Ganztägigkeit um Qualitätsentwicklungsprozesse gehen. Diese beziehen sich sowohl auf bestehende Ganztagschulen als auch auf die neuen. Um hier die rechtlichen und politischen Grundlagen zu schaffen, ist es ein wesentliches Ziel der Bildungsverwaltung, die aus dem Jahr 2004 stammende Grundsatzdrucksache zu überarbeiten und Eckpfeiler einer qualitativ hochwertig arbeitenden Ganztagschule auch bezüglich der Ausstattung mit Ressourcen und der Verankerung der Ganztagsverantwortung in der Schulleitung festzuschreiben.

Gerhard Büttner

Ganztagsschulentwicklung in Brandenburg

Seit Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse ist eine Vielzahl von Ansätzen zur Verbesserung der Qualität schulischer Bildung in Gang gesetzt worden. Kaum ein Reformprojekt der letzten Jahre aus dem Politikfeld Schule und Jugend kann jedoch eine Erfolgsbilanz aufweisen wie die Entwicklung von Ganztagsangeboten an Schulen. Das gilt auch für das Land Brandenburg.

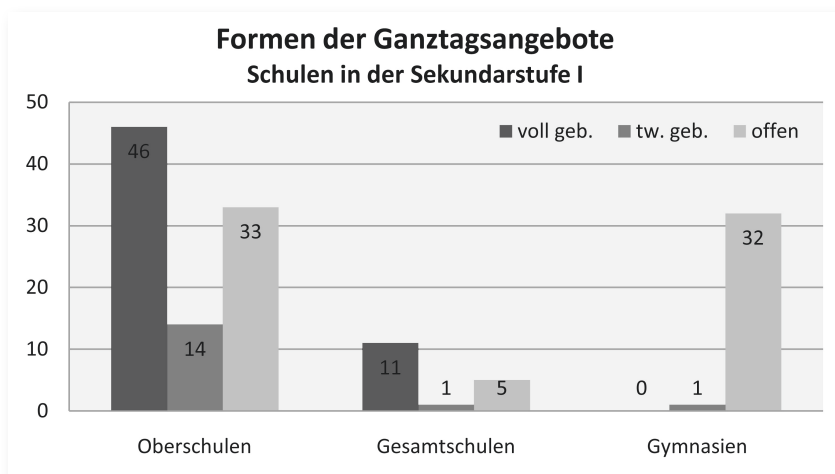
Stand des quantitativen Ausbaus der Ganztagsangebote im Schuljahr 2010/11

Wie in fast allen Bundesländern haben sich die Ganztagsangebote¹ an den Schulen in Brandenburg, angestoßen durch das Investitionsprogramm der Bundesregierung „Zunft, Bildung, Betreuung“ (IZBB) seit 2003 sehr dynamisch entwickelt.

Im Schuljahr 2010/11 unterbreiten 194 Grundschulen bzw. Grundschulteile an Oberschulen und Gesamtschulen sowie in der Sekundarstufe I 93 Oberschulen, 17 Gesamtschulen und 33 Gymnasien in öffentlicher Trägerschaft Ganztagsangebote. Insgesamt sind das 337 oder etwas mehr als die Hälfte der 662 bestehenden Schulen.

Ganztagsangebote bestehen darüber hinaus an allen 40 Förderschulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“, die gesetzlich als Ganztagsschulen konzipiert sind, an 22 weiteren Förderschulen sowie an 83 Schulen in freier Trägerschaft. Diese Schulen werden im Folgenden nicht näher betrachtet, da über sie keine detaillierten Informationen vorliegen.

In der Primarstufe bestehen im Schuljahr 2010/11 an 194 Schulen oder ca. 44 Prozent aller Grundschulen Ganztagsangebote. 101 Schulen arbeiten nach dem Modell der verlässlichen Halbtagschulen in enger Kooperation mit dem Hort und 93 Schulen unterbreiten Ganztagsangebote in offener Form.² Insgesamt nehmen ca. 37 Prozent aller Schülerinnen und Schüler in der Primarstufe Ganztagsangebote wahr. Regional differiert der Anteil der Schulen mit Ganztagsangeboten und in dessen Folge auch der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die diese Angebote wahrnehmen, erheblich. Die Spreizung auf der Ebene der Landkreise und kreisfreien Städte reicht von 27 Prozent am unteren bis 67 Prozent am oberen Ende. Die Teilnahmequoten liegen zwischen 20 und 58 Prozent. Die Ursachen für die regionalen Disparitäten sind nicht untersucht. Da die Ganztagsangebote auf Antrag der Schulen bei Vorliegen der Voraussetzungen (s. unten) genehmigt werden, ist

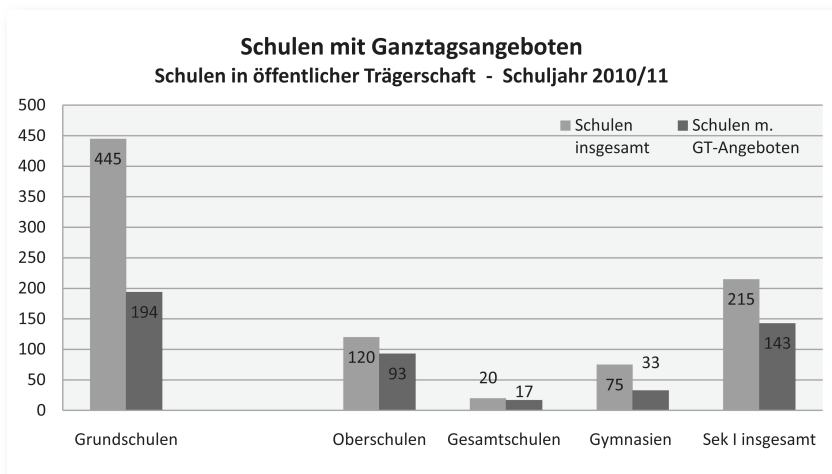


zu vermuten, dass die Art und Weise der Kooperation der Schulen untereinander in den Regionen eine Rolle spielt.

Eine Betrachtung auf einzelschulischer Ebene ergibt sehr hohe Ganztagsbeteiligungswerte bei den Grundschulen. An Schulen, die offene Ganztagsangebote unterbreiten, nehmen im Durchschnitt 82 Prozent der Schülerinnen und Schüler an diesen Angeboten teil. Verlässliche Halbtagschulen unterbreiten in einem zeitlichen Rahmen von mindestens sechs Zeitstunden einen rhythmisierten Unterricht, der für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtend ist. Danach erfolgen weitere Ganztagsangebote durch die Schule sowie durch die Kindertagesbetreuung (Hort) und anderer Kooperationspartner. Die Teilnahme ist freiwillig, wird aber im Durchschnitt von 94 Prozent – also fast allen – Schülerinnen und Schülern wahrgenommen.

In der Sekundarstufe bieten im Schuljahr 2010/11 insgesamt 143 Schulen oder zwei Drittel der Schulen dieser Schulstufe Ganztagsangebote an. Besonders weit fortgeschritten ist der Ausbau bei Oberschulen und Gesamtschulen. Hier liegen die Anteile der Schulen mit Ganztagsangeboten bei 78 bzw. 85 Prozent. Bei diesen beiden Schulformen überwiegt die voll gebundene Ganztagsform. Bei Gymnasien liegt der Anteil der Schulen mit Ganztagsangeboten bei 43 Prozent. Mit einer Ausnahme ist hier entsprechend der Genehmigungspraxis in Brandenburg nur die offene Angebotsform vertreten.

In der Sekundarstufe I nehmen im Schuljahr 2010/11 ca. 50 Prozent aller Schülerinnen und Schüler dieser Schulstufe Ganztagsangebote wahr. Korrespondierend mit dem hohen Anteil der Schulen ist die Beteiligungsquote bei Oberschulen und Gesamtschulen mit 60 bzw. 65 Prozent besonders hoch. Bei Gymnasien liegt dieser Wert bei ca. 30 Prozent.



Auf einzelschulischer Ebene ist nur eine Betrachtung der Schulen mit offener Ganztagsform interessant, da bei den anderen Angebotsformen die Teilnahme für alle oder einen Teil der Schülerinnen und Schüler verpflichtend ist. An Schulen mit offenen Ganztagsangeboten nehmen sowohl bei Oberschulen und Gesamtschulen als auch bei Gymnasien durchschnittlich ca. 70 Prozent der Schülerinnen und Schüler freiwillig die Angebote wahr. Wie bei der Grundschule zeigen diese Werte auch in der Sekundarstufe I, sobald ganztägige Betreuungsangebote vorhanden sind, eine hohe Akzeptanz bei Schülerinnen und Schülern und deren Eltern.

Die Schulen erhalten für die Durchführung der Ganztagsangebote eine je nach Schulstufen und Formen der Ganztagsangebote differierende personelle Zusatzausstattung in Form von Lehrerwochenstunden. Darüber hinaus erhalten sie Barmittel, mit denen Angebote von Kooperationspartnern eingekauft werden können. Im Schuljahr 2010/11 hat das Land Brandenburg den Schulen 400 Vollzeitlehrerstellen und 2,75 Mio. € Barmittel für die Ganztagsangebote zur Verfügung gestellt.

Aus dem Investitionsprogramm der Bundesregierung standen Brandenburg 130 Mio. € zur Verfügung. Das Programm hat es ermöglicht, die Schul- und Sportgebäude, Außenanlagen und teilweise auch Hortgebäude qualitativ baulich so aufzuwerten, wie für die Umsetzung der schulischen Konzepte zur ganztägigen Betreuung erforderlich ist. Die Mittel sind vollständig in Anspruch genommen worden und nicht nur das: Statt des erforderlichen Eigenanteils von 20 Prozent haben die Schulträger fast noch einmal die gleiche Summe aus eigenen Mitteln aufgebracht, so dass insgesamt ein Investitionsvolumen von ca. 254 Mio. € umgesetzt werden konnte. Dies ist ein deutlicher Beweis für das hohe Engagement der Schulträger beim Ausbau der Ganztagsangebote. An 294 Schulstandorten wurden umfassende Modernisierungs-, Umbau-, Ausbau-, Erweiterungs- oder

auch Neubaumaßnahmen gefördert. Als ganz besonders erfolgreich hat sich ein Projektförderprogramm erwiesen. Mit verhältnismäßig geringen Mitteln (20.000 bzw. 10.000 € Gesamtausgabevolumen) konnte 782 Einzelmaßnahmen gefördert werden. Damit wurden vielfach unter aktiver Mitwirkung der Schulen Außenanlagen, Freizeitbereiche, Internet-Cafés, Ausstattungen für Arbeitsgemeinschaften, Bibliotheken/Mediotheken u.a. aufgewertet. Im Rahmen des sogenannten Konjunkturpaketes 2 konnten seitens des Landes in den Jahren 2009 und 2010 noch einmal ca. 30 Mio. € Fördermittel für den Ausbau weiterer Ganztagsangebote bereitgestellt werden.

Qualität der Ganztagsangebote entwickeln

Der Qualitätsaspekt hat bei der Entwicklung der Ganztagsangebote in Brandenburg von Anfang an eine Rolle gespielt. Mit Umsetzung des IZBB-Programms hat das Land eine Verwaltungsvorschrift (VV-Ganzttag) erlassen, in der neben den organisatorischen Rahmenbedingungen die Mindeststandards für die Einrichtung von Ganztagsangeboten beschrieben sind. Auf Basis der jahrelangen Erfahrungen mit Ganztagschulen in der Sekundarstufe I in den 1990er Jahren ist die Genehmigung von Ganztagsangeboten an ein pädagogisches Konzept und den Nachweis von Kooperationspartnern, und hier wiederum insbesondere der Jugendhilfe, geknüpft.

Am 21. April 2011 ist eine vollständig überarbeitete Verwaltungsvorschrift in Kraft getreten, die folgende Aussagen zum pädagogischen Ganztagskonzept enthält (s. nachfolgende Seite).

Die Ganztagsangebote sollen künftig sehr viel stärker einen zusätzlichen Beitrag zur individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler leisten und sich dabei in das bildungspolitisch übergreifende Ziel einordnen, möglichst allen Schülerinnen und Schülern einen schulischen Abschluss zu verschaffen. Das gilt insbesondere für die gebundenen Ganztagsangebote, die hier die besten Möglichkeiten bieten, weil alle Schülerinnen und Schüler erreicht werden können. Aber auch bei offenen Angebotsformen soll die individuelle Förderung verstärkt stattfinden. Dabei geht es nicht um die einfache Verlängerung des vormittäglichen Unterrichts. Zur Erarbeitung, Umsetzung und Weiterentwicklung des pädagogischen Konzepts ist die Einrichtung einer Konzeptgruppe verpflichtend geworden, in der Vertreter aller am Ganzttag Beteiligten mitarbeiten sollen. Ebenso soll der Schulträger einbezogen werden.

Schulen mit ganztägigen Angeboten bieten durch ein Mehr an Zeit bessere Voraussetzungen für eine individuelle Förderung. Zusätzliche Zeit ist eine Chance für die Entwicklung einer veränderten Lernkultur. Durch die Einführung von individuellen Lernzeiten können in den Schulen neue Lern- und Beschäftigungsformen entwickelt werden, in denen fächerübergreifendes und selbständiges Lernen, Kooperation und Teamarbeit ihren Platz haben.

2 – Pädagogisches Ganztagskonzept

(1) Schulen mit Ganztagsangeboten verfügen über ein pädagogisches Ganztagskonzept, das integrativer Bestandteil des Schulprogramms ist und sich an den vom für Schule zuständigen Ministerium festgelegten „Qualitätsmerkmalen des Orientierungsrahmens Schulqualität in Brandenburg“ orientiert.

(2) Das pädagogische Ganztagskonzept enthält insbesondere Aussagen

- a) zu den pädagogischen Grundsätzen und Zielen,
- b) zur inhaltlichen Ausgestaltung der Ganztagsangebote,
- c) zu individuellen Lernzeiten zur Förderung der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers und deren Gestaltung, gegebenenfalls einschließlich der Beteiligung der Kooperationspartner an diesen Fördermaßnahmen,
- d) zur Einbeziehung der Hausaufgaben,
- e) zur zeitlichen Gestaltung und Organisationsform des jeweiligen Ganztagsangebotes,
- f) zu Angeboten in den Ferien und an unterrichtsfreien Tagen,
- g) zu den Vereinbarungen mit den Kooperationspartnern,
- h) zum Prozess der Konzeptentwicklung,
- i) zum Raumnutzungskonzept,
- j) zu Maßnahmen der schulinternen Evaluation sowie
- k) zur Unterstützungs- und Fortbildungsplanung der Schule.

Das Konzept ist mit dem Schulträger und in der Primarstufe zusätzlich mit dem Träger der kooperierenden Kindertagesbetreuungseinrichtung abzustimmen. Es ist regelmäßig weiterzuentwickeln. Das pädagogische Ganztagskonzept bedarf der Genehmigung durch das staatliche Schulamt.

(3) Zur Erarbeitung, laufenden Umsetzung und Weiterentwicklung des pädagogischen Ganztagskonzeptes richten Schulen mit Ganztagsangeboten eine Konzeptgruppe ein. In der Konzeptgruppe sollen neben Lehrkräften auch Schülerinnen und Schüler, Eltern sowie Vertreter der Kooperationspartner, der Jugendhilfe und des Schulträgers mitarbeiten.

Ganz besonders Schulen mit ganztägigen Angeboten sollen mit ihren zeitlichen Freiräumen ein Ort für Lernprozesse sein, bei denen die Kinder und Jugendlichen auswählen können. Auswählen aus Angeboten unterschiedlicher Personen, unterschiedlicher Institutionen, aus unterschiedlichen inhaltlichen Ausrichtungen und aus unterschiedlichen Lernorten. Die Schule mit ganztägigen Angeboten kann ein

Raum sein, in dem die Schülerinnen und Schüler individuelle Lernerfahrungen im sozialen und im inhaltlichen Bereich erleben können.

Kooperation stärken

Ein zweiter wichtiger Strang der neuen VV-Ganztag ist die weitere Stärkung der Kooperation mit außerschulischen Partnern. So wird die Zusammenarbeit mit mindestens drei Kooperationspartnern für alle Ganztagsformen verbindlich. Damit wird allerdings nur die Realität festgeschrieben. Die meisten Schulen haben z.T. sogar deutlich mehr außerschulische Partner. Außerschulische Partner sind in besonderer Weise geeignet, Anregungen zur Individualisierung des Lernprozesses zu geben. Vor diesem Hintergrund können die Schulen, die in sehr großem Umfang mit außerschulischen Kooperationspartnern zusammenarbeiten, ein Modell der Veränderung der Lernkultur sein. Wesentlich ist, dass die Partner Inhalte einbringen, die über den üblichen Lernstoff der Schule hinausreichen. Die Kinder und Jugendlichen haben somit Gelegenheiten zu individueller Entfaltung in den Bereichen, in denen sie stark sind, und zu neuen Einsichten und Lernergebnissen in den Feldern, in denen sie Schwächen verspüren.

Qualitätsmerkmale festlegen

Qualitätsentwicklung im Ganztag ist von der Förderung der Schulqualität insgesamt nicht zu trennen. Das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport hat einen „Orientierungsrahmen Schulqualität in Brandenburg“ veröffentlicht, in dem anhand von Qualitätsbereichen und Qualitätsmerkmalen der Begriff von Schulqualität gegliedert und erläutert wird. Jedem Qualitätsmerkmal werden Qualitätskriterien, Anhaltspunkte, Schlüsselindikatoren sowie Instrumente und Methoden zugeordnet. Der Orientierungsrahmen verzichtet auf eine Differenzierung nach Schulformen und auch auf eine Unterscheidung nach der Dauer der Anwesenheit der Schülerinnen und Schüler in der Schule und enthält damit auch die Beschreibung der Qualitätsansprüche an eine gute Ganztagschule.

Dennoch bestehen für Ganztagsangebote spezifische Qualitätsanforderungen. Die Serviceagentur „Ganztägig lernen“, die in Brandenburg im Auftrag der DKJS die Entwicklung von Ganztagsangeboten unterstützt, hat dankenswerterweise federführend den Entwurf einer Broschüre „Qualität an Schulen mit Ganztagsangeboten in Brandenburg“ erarbeitet. Damit soll eine Orientierungshilfe für die Entwicklung des pädagogischen Ganztagskonzepts als Bestandteil des Schulprogramms für die tägliche Arbeit und für die Evaluation gegeben werden. In der Broschüre wird die Gliederung des Orientierungsrahmens Schulqualität aufgegriffen, in dem die Qualitätsbereiche

– Lehren und Lernen – Unterricht

- Schulkultur
- Führung und Schulmanagement
- Professionalität der Lehrkräfte und des Personals der außerschulischen Partner
- Ziele und Strategien der Qualitätsentwicklung

unter ganztagspezifischen Aspekten ergänzt werden. Es ist geplant, die Broschüre Ende 2011 zu veröffentlichen.

Ein wichtiger Bestandteil der Qualitätsentwicklung der Ganztagsangebote für die Schulen ist es, das Erreichen der pädagogischen Ziele und die Umsetzung der ganztagspezifischen Arbeitsschwerpunkte in regelmäßigen Abständen zu überprüfen. Deshalb wird der Ganztag künftig bei den Schulvisitationen einbezogen. Bedeutender ist aber die schulinterne Evaluation. Sie soll nunmehr mindestens alle drei Jahre stattfinden. Neben der oben dargestellten Qualitätsbroschüre stehen hierfür den Schulen insbesondere die computergestützten Evaluationsinstrumente „Selbstevaluation in Schulen“ (SEIS) und das „Selbstevaluationsportal“ (SEP) zur Verfügung. Auch bei der Selbstevaluation sollen Vertreter aller Partner beteiligt sein.

Evaluation des Ganztagsystems durchführen

Nach dem rasanten Ausbau in den vergangenen Jahren ist der Zeitpunkt gekommen, das aufgebaute System von Ganztagsangeboten einer Überprüfung zu unterziehen. Dementsprechend hat die Landesregierung in ihrem Koalitionsvertrag eine Evaluation der Ganztagsangebote festgelegt. Das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg erhebt im Zweijahresrhythmus (künftig jährlich) umfangreiche statistische Daten zu den Ganztagsangeboten. Eine Auswertung dieser Daten für das Schuljahr 2008/09 ergeben bereits wertvolle Erkenntnisse zu den Ganztagsangeboten. Eine ausführliche Darstellung der Ergebnisse würde den Rahmen dieses Artikels sprengen. Deshalb hier nur stichwortartig die wichtigsten Ergebnisse:

In der Primarstufe wie in der Sekundarstufe I besteht eine große Zahl und Vielfalt von Ganztagsangeboten. Durchschnittlich unterbreiten die in Brandenburg vergleichsweise kleinen Grundschulen (zwei Züge in den Jahrgangsstufen 1 bis 6) wöchentlich 30 Ganztagsangebote, wobei die Zahl nach Schulgröße und Ganztagsform differiert. In der Sekundarstufe I werden je nach Schulform und Ganztagsform 20 bis 30 Angebote unterbreitet. Auch hier muss berücksichtigt werden, dass die Größe der Schulen im Vergleich zu anderen Bundesländern in Brandenburg (drei bis vier Züge in den Jahrgangsstufen 7 bis 10) eher klein ist.

Sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe I sind ca. ein Viertel der Angebote im sportlichen Bereich angesiedelt. Etwa gleichgewichtig folgen die Angebotsbereiche Musik/Kunst, Mathematik/Naturwissenschaft und Sprache/Literatur mit 12 -16 Prozent.

Die Kooperation mit außerschulischen Partnern, in der Grundschule vor allem mit

dem Hort, spielt durchweg eine bedeutende Rolle. In der Sekundarstufe I werden ca. 40 Prozent aller Ganztagsangebote von Kooperationspartnern durchgeführt. In der Grundschule sind es knapp 35 Prozent.

In beiden Schulstufen sind bei der Erarbeitung Weiterentwicklung des Ganztagskonzeptes sowie bei der Ermittlung des Angebots in der Regel neben den Lehrkräften auch die Eltern und Kooperationspartner beteiligt. Vor allem in der Sekundarstufe I sind auch die Schülerinnen und Schüler häufig vertreten.

Auf Basis der vorhandenen Informationen zu den Ganztagsangeboten und unter Berücksichtigung der Länderergebnisse der StEG-Studie für Brandenburg ist geplant, noch im Jahr 2011 mit einer Evaluation zu beginnen, in der vor allem qualitative Aspekte der Ganztagsangebote in den Blick genommen werden. Ein Evaluationsdesign wird gegenwärtig erarbeitet.

Perspektive

Ganztagsangebote haben sich als fester Bestandteil der Bildungslandschaft in Brandenburg etabliert und sind daraus nicht mehr wegzudenken. Die Landesregierung hat in ihrem Koalitionsvertrag den weiteren quantitativen Ausbau festgelegt. Allerdings wird es nicht in dem gleichen Tempo weitergehen wie in den vergangenen Jahren. Zum einen zeigt sich bei der Nachfrage von Schulen auf Neueinrichtung von Ganztagsangeboten, dass offensichtlich zum gegenwärtigen Zeitpunkt ein gewisser Sättigungsgrad erreicht ist. Zum anderen sind auch durch die Haushaltslage des Landes Grenzen gesetzt. Unabhängig von dem weiteren quantitativen Ausbau wird in den nächsten Jahren die Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität der Ganztagsangebote im Vordergrund stehen.

Anmerkungen

- 1 In der brandenburgischen Terminierung werden nur Schulen in der Sekundarstufe I, die Ganztagsangebote in voll gebundener oder teilweise gebundener Form anbieten, als „Ganztagschulen“ bezeichnet. Deshalb wird hier der etwas sperrige Begriff „Schulen mit Ganztagsangeboten“ verwendet.
- 2 Die in Brandenburg bestehenden Formen der Ganztagsangebote sind ausführlich im Jahrbuch Ganztagschule 2008 von Rudnick, Martin/Schönicke, Olaf beschrieben worden.

Angela Reimers

Ganztagsschulentwicklung in Niedersachsen

Aufgaben und Ziele von Ganztagsschulen

Im Rahmen ihres Bildungsauftrags gem. § 2 NSchG verfolgt die Schule das Ziel, die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler, ihre Fähigkeit zu einem eigenverantwortlich geführten Leben, ihre sozialen Fähigkeiten und ein aktives Freizeitverhalten zu fördern.

In Ganztagsschulen steht mehr Zeit für das Lernen zur Verfügung. Die längere Aufenthaltsdauer in der Schule schafft die Möglichkeit, über den Pflichtunterricht hinausgehend, die Schülerinnen und Schüler sehr individuell in ihrer Gesamtpersönlichkeit zu fördern. Die zusätzliche Zeit kann Raum geben für eine veränderte Lernkultur, für ein soziales Miteinander, für angeleitete und freie Freizeitbeschäftigungen, aber auch für Entspannung und Innehalten.

Mitwirkung und Mitverantwortung bei der Gestaltung des Schullebens und der Ganztagsangebote sind sowohl von Eltern als auch von Schülerseite ausdrücklich gewünscht.

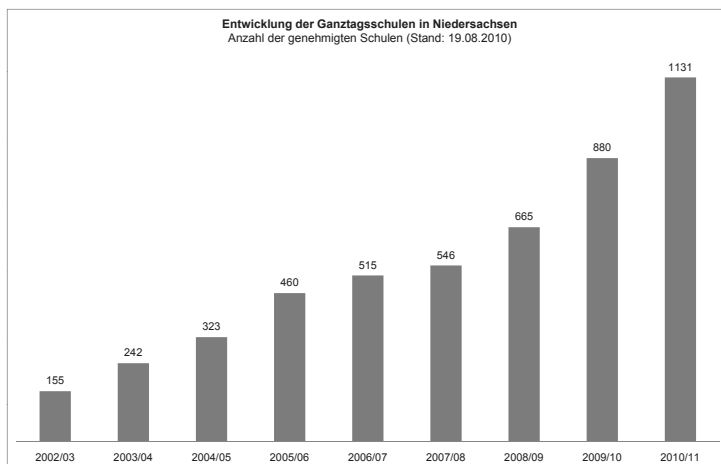
Ein entscheidendes Ziel von Ganztagsschule ist es, die Schule zum sozialen, kulturellen und betrieblichen Umfeld (Schulen im Sekundarbereich I) zu öffnen für die Kooperation mit außerschulischen Partnern und den interdisziplinären Austausch unterschiedlicher Professionen anzuregen (s.u. Kooperation zwischen Ganztagsschulen und außerschulischen Partnern).

Mit den genannten Zielen und einer nach pädagogischen Gesichtspunkten gestalteten Unterrichtswoche leistet die Ganztagsschule weit mehr als einen Beitrag zur Vereinbarkeit von Kindererziehung und Berufstätigkeit der Eltern durch längere Betreuungszeiten.

Die Ganztagsschulentwicklung in Niedersachsen

Die Niedersächsische Landesregierung fördert den flächendeckenden Ausbau der Ganztagsschule in erheblichem Umfang. Im Jahr 2003 gab es in Niedersachsen 155 Ganztagsschulen. Bis zum Schuljahresbeginn 2010/11 kamen rund 1.000 weitere Schulen mit Ganztagsbetrieb dazu (s. Abb. 1). Damit stieg die Zahl der Ganztagsschulen auf derzeit 1131. Das bedeutet, dass ungefähr jede dritte Schule in Niedersachsen eine Ganztagsschule ist. Auch für das Schuljahr 2011/12 ist erneut mit einer hohen Anzahl von Neuanträgen zu rechnen.

Abb. 1



Der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die an ganztägigen Angeboten teilnehmen, ist 2010/11 weiter angestiegen. Seit 2006 (15,9 %) hat er sich in Bezug zu allen allgemein bildenden Schulen mit 29,7 % 2010 nahezu verdoppelt.

Grundsätzlich kann in Niedersachsen jede allgemein bildende Schule als Ganztagschule geführt werden (vgl. § 23 Abs. 1 NSchG). Ganztagschulen gibt es entsprechend in allen Schulformen (s. Abb. 2).

Abb. 2 (FÖS ohne FÖS-GE)

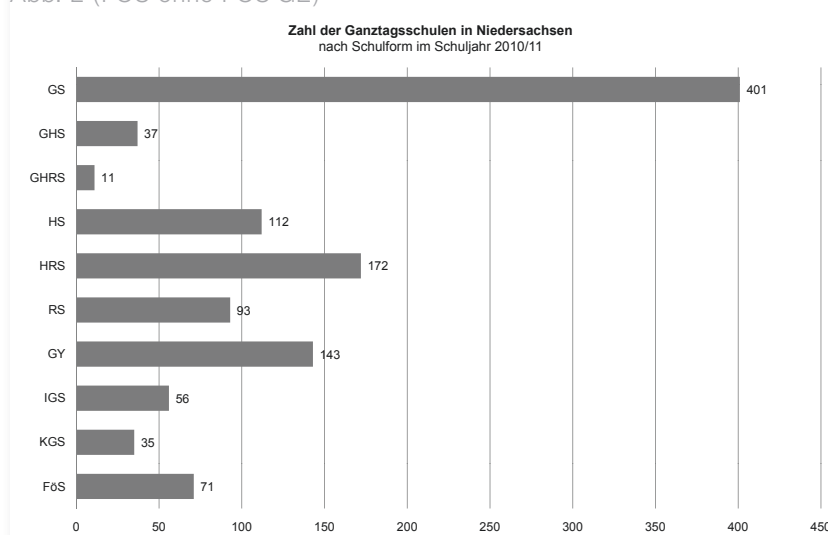


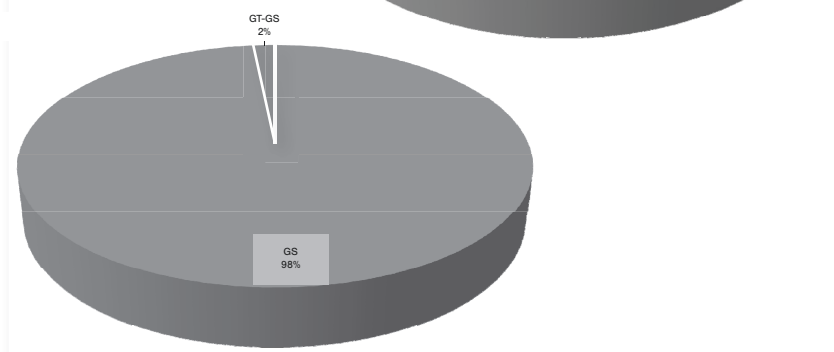
Abb. 3

→ 2010/11

Schulgliederung G8

↓ 2006/07

Schulgliederung GS



Auffallend ist der steigende Anteil von Ganztagsgrundschulen. 2010/11 sind von 1719 reinen Grundschulen 401 Ganztagsgrundschulen. Abbildung 3 verdeutlicht die stark zugenommene Nachfrage an Ganztagsplätzen in den letzten fünf Jahren.

Organisationsformen von Ganztagsschulen in Niedersachsen¹

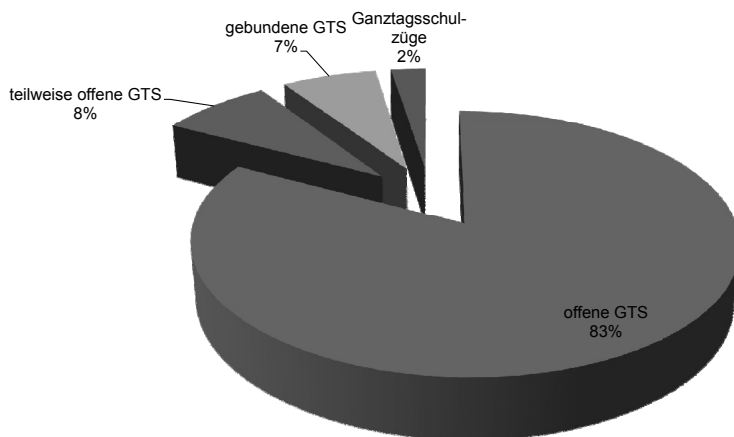
In Niedersachsen gibt es zurzeit drei voneinander abzugrenzende Organisationsformen von Ganztagsschulen. Es ist zu unterscheiden zwischen offenen Ganztagsschulen, gebundenen Ganztagsschulen und teilweise offenen Ganztagsschulen. Daneben gibt es noch Halbtagsschulen, die gem. § 23 Abs. 2 NSchG Ganztagschulzüge führen können.

In einer *offenen Ganztagschule* findet der Pflichtunterricht zu den in der Halbtagschule üblichen Zeiten statt. Die zusätzlichen Bildungs- und Freizeitangebote werden außerhalb der für den Pflichtunterricht reservierten Zeiten in den Stundenplan eingeordnet. Die Teilnahme hieran ist freiwillig, mit der Anmeldung jedoch für die Laufzeit des Angebots verbindlich.

In der *gebundenen Ganztagschule* sind der Kernunterricht und die Angebote der Ganztagschule über den Tag verteilt, für alle Schülerinnen und Schüler ist die Teilnahme am Ganztagsschulbetrieb verbindlich. Diese Form der Ganztagschule

Abb. 4 Organisationsformen der Ganztagschule in Niedersachsen

(Stand: 19.08.2010)



bietet umfassende Gestaltungsmöglichkeiten für einen nach pädagogischen und lernpsychologischen Gesichtspunkten rhythmisierten Schulalltag.

Die *teilweise offene Ganztagschule* (im Sprachgebrauch häufig auch als „teilgebundene Ganztagschule“ bezeichnet) beinhaltet Bestandteile der beiden oben beschriebenen Formen. Es gibt für Schülerinnen und Schüler Tage mit verpflichtenden Unterrichtsveranstaltungen am Nachmittag und Tage, an denen die Eltern und die Kinder und Jugendlichen über die Teilnahme entscheiden können. Die Tage mit den verpflichtenden Veranstaltungen werden von der Schule festgelegt.

Die Standardform in Niedersachsen ist die offene Ganztagschule (s. Abb. 4). Seit 2004 werden nur noch offene Ganztagschulen nach Nr. 8.2 des Ganztageserlasses² (s.u. Rahmenbedingungen) gem. 2.4.1 genehmigt. 83 % aller niedersächsischen Ganztagschulen sind daher offene Ganztagschulen.

Niedersächsische Rahmenbedingungen

Anträge auf Errichtung einer Ganztagschule werden derzeit ausschließlich unter Verzicht auf zusätzliche Personalressourcen genehmigt. Schulen können im Einvernehmen mit ihrem Schulträger nach Nr. 8.2 auch allein eine ständige Kooperation mit Trägern der Jugendhilfe oder anderen Kooperationspartnern vereinbaren, um auf der Grundlage eines gemeinsamen pädagogischen Konzepts – den Rahmenvorgaben des Erlasses entsprechend – eine offene Ganztagschule zu gestalten.

Eine Ganztagsschule ergänzt den Unterricht an mindestens *vier Tagen* der Woche zu einem ganztägigen Unterrichts-, Förder- und Freizeitangebot; es können auch Ganztagsschulen mit einem ganztägigen Unterrichts-, Förder- und Freizeitangebot an drei Tagen der Woche zugelassen werden. Die Teilnahme an dem zusätzlichen Förder- und Freizeitangebot ist in der Regel *freiwillig*. Unterricht und zusätzliches Förder- und Freizeitangebot zusammen sollen *acht Zeitstunden* (im Primarbereich siebeneinhalb Zeitstunden) an einem Tag nicht überschreiten.³

Ganztagsschulen richten für ihre Schülerinnen und Schüler im Anschluss an eine Mittagspause, die ein Mittagessen⁴ beinhaltet, Ganztagsangebote im Umfang von zwei Unterrichtsstunden ein. Neben ganztagspezifischen unterrichtlichen Angeboten (Fördermaßnahmen, Arbeits- und Übungsstunden, Arbeitsgemeinschaften, Verfügungsstunden sowie Projekte an außerschulischen Lernorten) sind außerunterrichtliche Angebote (Freizeitangebote und freiwillige Arbeitsgemeinschaften) vorgesehen.

In der Ganztagsschule werden alle Angebote, ob durch die Schule selbst oder durch einen Kooperationspartner organisiert, als Schulveranstaltung in der Verantwortung der Schule durchgeführt. Die Gesamtverantwortung obliegt gem. § 43 NSchG der Schulleitung.

Nach Erlasslage⁵ und § 23 Abs. 4 NSchG können Anträge auf Erteilung einer Genehmigung zur Errichtung von Ganztagsschulen von einem Schulträger, einer Schule oder dem Schulelternrat gestellt werden. In den beiden letztgenannten Fällen kann der Antrag nur im Einvernehmen mit dem Schulträger gestellt werden. Für den Antrag einer Schule ist die Entscheidung des Schulvorstandes Voraussetzung, Schulelternrat und Schülerrat sind zu beteiligen. Neben den Beschlüssen der Gremien (Schulvorstand, Schulelternrat), der Erklärung des Schulträgers und des Trägers der Schülerbeförderung kommt dem *pädagogischen Konzept* der Ganztagsschule innerhalb des Genehmigungsverfahrens eine besondere Bedeutung zu.

Finanzausstattung und Möglichkeiten der Kapitalisierung von Lehrerstunden an niedersächsischen Ganztagsschulen

Das Land Niedersachsen wendet im Haushaltsjahr 2011 ca. 86,5 Mio. € für die zusätzliche Personalausstattung von Ganztagsangeboten auf. Davon entfallen auf die als Bedarfe für Ganztagsangebote gewährten 1710 VZLE (Vollzeitlehrereinheiten) rd. 77 Mio. € und auf Personalkosten für pädagogische Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen an Ganztagsschulen rd. 9,5 Mio. €.

Dem Land Niedersachsen ist es in den vergangenen Jahren trotz der angespannten Haushaltslage gelungen, *alle* bestehenden Ganztagsschulen mit einem Ganztagszuschlag auszustatten. Im Schuljahr 2010/11 sind rd. ein Drittel der Ganztagsschulen

vollständig mit Lehrerstunden⁶ ausgestattet. Seit 2005 erhalten neu zu genehmigende Ganztagschulen nach Maßgabe des Landeshaushaltes einen begrenzten Zuschlag (die sogenannte „Grundausrüstung“) in Höhe von 2,5 Lehrerstunden pro Klasse in Jahrgang 3 und 4 bzw. 5 und 6. Es gilt hierfür eine Stichtagsregelung ohne eine Anpassung bei Veränderung der Anzahl der Klassen. Für eine zweizügige Grundschule bedeutet das einen Zuschlag von zehn Lehrerstunden, mit denen das komplette Angebot für die Klassen 1 bis 4 zu realisieren ist.

Der zugewiesene Zuschlag an Lehrerstunden kann an Ganztagschulen auch in Form eines Budgets – eine kapitalisierte Lehrerjahreswochenstunde wird mit 1760 € veranschlagt – in Anspruch genommen werden. Die Mittel werden von den Schulen eigenverantwortlich bewirtschaftet. Sie können dann gem. RdErl. d. MK v. 03.06.2010 „Regelungen zum Einsatz von außerschulischen Fachkräften in Zusammenhang mit ganztagspezifischen Angeboten“ von der Schule für den Abschluss von Kooperationsverträgen mit außerschulischen Anbietern und Partnern sowie für den Abschluss von Verträgen mit außerschulischen Fachkräften verwendet werden.

Es ist Ziel der Landesregierung, alle bestehenden Ganztagschulen nach und nach im Rahmen der Möglichkeiten des Haushalts mit Lehrerstunden auszustatten.

Kooperation zwischen Ganztagschulen und außerschulischen Partnern

In niedersächsischen Ganztagschulen können neben Lehrkräften und pädagogischen Mitarbeitern auch außerschulische Fachkräfte ganztagspezifische Angebote durchführen. Es kommen hierfür insbesondere öffentliche und freie Träger der Jugendhilfe, die Träger der freien Wohlfahrtspflege, die freie und kirchliche Jugendarbeit, Sportvereine, Musik- bzw. Kunstschulen, andere im Kultur- und Bildungsbereich tätige Einrichtungen in Betracht, aber auch Betriebe und mit der Ausbildung befasste Organisationen sowie die Hilfs- und Rettungsdienste.

Gelingensbedingungen für erfolgreiche Kooperationen sind die Begegnung „auf Augenhöhe“ und die Wertschätzung der Fachkompetenz des jeweiligen Partners. Die Erweiterung des schulischen Angebots in den Nachmittag hinein sollte von allen Beteiligten als gemeinsamer Schulentwicklungsprozess verstanden werden. Der Weg von der Halbtags- zur Ganztagschule darf nicht als Konkurrenzsituation empfunden werden. Es ist ein (gesellschaftlicher) Veränderungsprozess, aus dem alle Beteiligten Gewinn ziehen können.

Ein verbindlicher Rahmen zur Zusammenarbeit wurde vom niedersächsischen Kultusministerium mit einer Vielzahl von Institutionen (s. Tab. 1) vereinbart.

Tabelle 1

Institutionen mit Rahmenvereinbarungen zur Zusammenarbeit an öffentlichen Ganztagschulen	
2004	Hilfsgesellschaften: Arbeiter-Samariter-Bund Deutsche Lebens-Rettungs-Gesellschaft Deutsches Rotes Kreuz Johanniter Unfallhilfe Malteser Hilfsdienst
2004	LandesSportBund Niedersachsen
2004	Landesmusikrat Landesverband der Musikschulen
2004	Landesjugendring
2004	Landesvereinigung für kulturelle Jugendbildung
2004	Landesverband der Kunstschulen
2005	Landeslandfrauenverbände
2007	Verband Entwicklungspolitik Niedersachsen e.V.
2007	Museumsverband für Niedersachsen und Bremen e.V. Arbeitskreis Museumspädagogik Norddeutschland e. V.
2010	Architektenkammer Niedersachsen

Die Zusammenarbeit mit Kommunen und Schulträgern

Der Schulträger muss dem Antrag einer Schule auf Errichtung einer Ganztagschule zustimmen (s.o. Niedersächsische Rahmenbedingungen). In vielen Regionen Niedersachsens nehmen die kommunalen Schulträger die Gestaltungsmöglichkeiten wahr und unterstützen mit Zuwendungen den Schulentwicklungsprozess. Überlegungen, wie sich Ganztagsangebote sinnvoll mit den Angeboten der Jugendhilfe vernetzen lassen, fließen vielerorts in die konzeptionelle Arbeit ein. Schule und Schulträger, die seit Einführung des Schulvorstands mit Beginn der Eigenverantwortlichkeit der Schulen stärker miteinander verbunden sind, arbeiten in der Umsetzung von Ganztagsangeboten eng zusammen. Nicht selten sind Ganztagschulen die Orte, an denen die Verantwortung für Bildung und Bildungsgerechtigkeit gemeinsam von Land und Kommune getragen wird.

StEG⁷-Forschungsergebnisse – Impulse zur Weiterentwicklung

Niedersachsen hat von 2005 bis 2009 an der Begleitstudie zum Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) teilgenommen. In drei Erhebungswellen wurden insgesamt mehr als 300 Ganztagsschulen (Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I) in 14 Bundesländern untersucht.

Diese Längsschnittstudie belegt die Wirksamkeit von ganztägiger Bildung: Ganztagsschule erfährt eine breite Akzeptanz. Eltern fühlen sich durch die Ganztagsschule entlastet und das Familienklima entwickelt sich bei regelmäßiger Teilnahme positiv. Das ganztägige Bildungsangebot an den Schulen wurde ausgebaut, Lern- und Förderangebote werden jedoch deutlich seltener angewählt als Freizeitangebote. Die dauerhafte Teilnahme (mind. drei Tage/Woche) verringert problematisches Sozialverhalten, verbessert bei hoher Schulqualität (differenzierende Lehrmethoden mit hohem Aufforderungscharakter in Verbindung mit einem unterstützenden Lernklima und positiver Schüler-Betreuer-Beziehung) die Schulnoten und verringert das Risiko von Klassenwiederholungen.⁸

Wenn man Bildungsprozesse verbessern wolle, so das StEG-Konsortium bei der Ergebnispräsentation in Berlin am Rande des Ganztagskongresses 2010, komme es beim weiteren Ausbau von Ganztagsschulen auf die *pädagogische Qualität* an. Immer wieder wird hervorgehoben, dass die Entwicklung von Schulnoten, Motivation und Schulfreude von der Angebotsqualität und der schülerorientierten Gestaltung abhängig sei.

Als weitere zentrale Gelingensbedingung wird wiederholt die Verzahnung von Ganztagsangeboten und Unterricht in den Mittelpunkt gestellt. Schon 2005 ergab die Auswertung der ersten Erhebungswelle mit Blick auf die Grundschulen, dass sich die Verzahnung umso positiver entwickelt, je höher die Teilnahmequote an den Ganztagsangeboten und das Ausmaß flexibler Zeitgestaltung ist.⁹

Damit gibt die Studie entscheidende Impulse für die weitere Qualitätsentwicklung an niedersächsischen Schulen.

Qualität in Ganztagsschulen durch Verzahnung von Unterricht mit Förder- und Freizeitangeboten

Auf dem Weg zur Ganztagsschule steht zunächst primär die Organisationsentwicklung im Vordergrund. Entscheidungen hinsichtlich der Zeitstruktur und Rhythmisierung, des Personaleinsatzes sind ebenso zu treffen wie diejenigen hinsichtlich der Angebotsstruktur (einschließlich des Mittagessens) bis hin zur Raumorganisation und Raumausstattung.

Auf Leitungsebene sind Zuständigkeiten zu klären. Die Verlässlichkeit ist mit geeigneter Vertretungsregelung sicherzustellen. Die Zusammensetzung des Personals und die Personalentwicklung einzelner Mitarbeiter ist ebenso zu bedenken

wie die Kooperation mit externen Partnern sowie die Möglichkeiten der externen Unterstützung und Netzwerkbildung. Diese mit ganztägig organisierten Schulen verbundenen Managementaufgaben sind zeit- und arbeitsintensiv und gehen deutlich über die einer Halbtagsschule hinaus.

Die Schulleitungen von Ganztagsschulen übernehmen ein Großteil mehr an Führungsverantwortung, auch wenn sie ggf. Unterstützung von Kooperationspartnern erhalten. Die Führungsaufgabe an Ganztagsschulen impliziert die Steuerung von Verzahnungsaktivitäten.

Wie können Unterricht und außerunterrichtliche Angebote an offenen Ganztagschulen verzahnt werden? Vielfach wird angenommen, dass durch den additiven Charakter der Schulorganisation (Unterricht am Vormittag *und* freiwillige außerunterrichtliche Angebote am Nachmittag) keine sinnvolle Verknüpfung möglich sei.

Verfolgt man jedoch den Anspruch, Ganztagsschule als ganzheitliches System zu sehen und die dort vorhandenen Potenziale zu nutzen, dann sind die den Unterricht erweiternden Angebote wirksam einzubinden. Wesentliche Elemente in der Ausgestaltung sind einheitliche Leitlinien für Vor- und Nachmittag, aufeinander abgestimmte Lernprozesse, ein einheitliches Methodenrepertoire und ein kontinuierlicher Informationsfluss.

Lehrkräfte und das am Nachmittag pädagogisch tätige Personal sind diejenigen, die die Ideen der Verzahnung in die Praxis umsetzen. Die *Bereitschaft zur Kooperation* auf beiden Seiten ist Voraussetzung und damit der erste Schritt zur Verzahnung. Über das gegenseitige Kennenlernen und eine *vertrauensvolle Kommunikation* im Austausch über einzelne Schülerinnen und Schüler kann die Kooperation durch wechselseitige Hospitation im Unterricht bzw. im ganztägigen Angebot intensiviert werden und bis zu gemeinsam geplanten Inhalten und Projekten führen. Dieser Ansatz setzt jedoch ein verändertes Verständnis der Präsenzzeiten von Lehrerinnen und Lehrern voraus.

Wie oben bereits erwähnt, sind auf dem Weg zur Ganztagsschule eine Reihe von pädagogischen Entscheidungen zu treffen. Diese erfordern eine intensive Auseinandersetzung mit der Thematik. Die Arbeitsergebnisse fließen ein in ein Konzept, das wiederum in das Gesamtkonzept der Schule, ins Schulprogramm integriert wird. Die Einbindung des pädagogisch tätigen Personals in diese Prozesse ist der zweite Schritt zur stärkeren Verknüpfung von Ganztagsangeboten und Unterricht.

Der dritte und damit anspruchsvollste Schritt der Verzahnung ist die zielgerichtete Weiterentwicklung der eigenen Ganztagsschule. Anhand konkreter Ansatzpunkte wie beispielsweise der individuellen Förderung werden gemeinsame Ziele formuliert und Maßnahmen der Umsetzung geplant. Dieser Weg beinhaltet stets Reflexionsphasen, in denen zu evaluieren ist, ob die Maßnahmen zielführend waren.

Bei den aufgezeigten Schritten der Verzahnung ist ein bedeutender Aspekt nicht zu vernachlässigen. Ganztagsschulen entwickeln mit ihren außerschulischen Angeboten oftmals ein spezielles Profil, das bisher in der traditionellen Struktur des

Vormittagunterrichts nicht abgedeckt wurde. Diese erweiterten Lernfelder sind als *eigenständiger* Bereich in der Ganztagsschule zu sehen.

Zielgerichtete Weiterentwicklung von Ganztagsschulen mit dem Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen

Seit 2007 sind alle Schulen in Niedersachsen eigenverantwortlich, d.h. *die Schulen übernehmen die Verantwortung für die Organisation des Lernens und die Qualität ihrer Arbeit*. Der *Schulvorstand* ist das Gremium, in dem Entscheidungen, die die Schule in der Gestaltung ihrer Freiräume trifft, von Eltern und Schülerinnen und Schülern gemeinsam mit Kollegium und Schulleitung beschlossen werden. Der Schulträger und die außerschulischen Anbieter sind zu beteiligen. Die Verantwortung für die Qualitätssicherung und die Qualitätsentwicklung trägt gem. § 43 NSchG die Schulleitung.

Im *Schulprogramm* ist zu verankern, in welchen Bereichen eine Ganztagsschule welchen Ansprüchen genügen will. Jede Schule steuert selbst, welche Ziele sie sich für welchen Zeitraum setzt. Kenntnisse in Projekt- und Prozessmanagement haben sich zur Unterstützung einer systematischen und an die Ressourcen angepassten Schulentwicklung als hilfreich erwiesen, da sie strukturgebend für Nachhaltigkeit sorgen.

Niedersachsen hat mit dem für alle Schulformen geltenden *Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen*¹⁰ einen Rahmen für ein gemeinsames Qualitätsver-

Abb. 5: Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen, S. 9

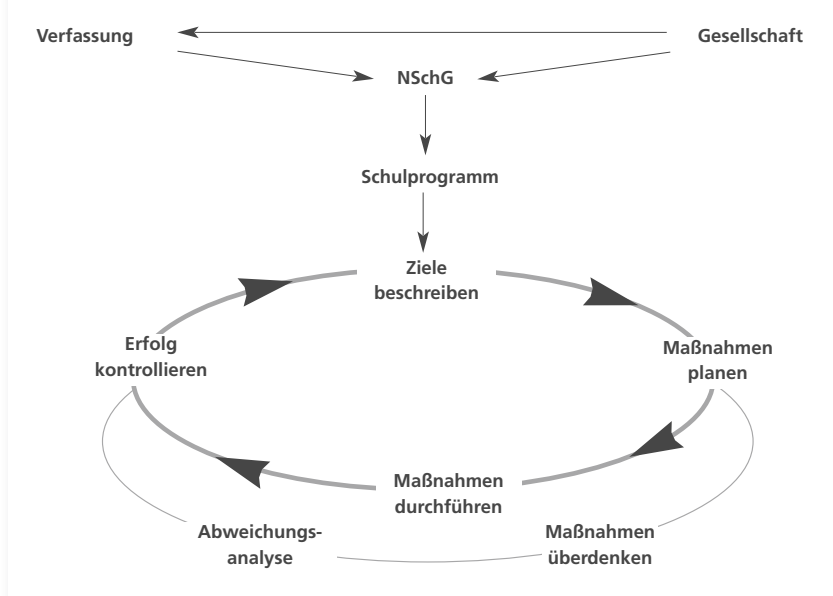


ständnis gesetzt. Anhand von sechs Qualitätsbereichen (s. Abb. 5, QB 1-6), die wiederum in einzelne Qualitätskriterien untergliedert sind, erhalten die Schulen konkrete Anhaltspunkte für die praktische Arbeit in der Ausbildung eines gemeinsamen Qualitätsverständnisses.

Ergänzend dazu ist auf der Internetseite des niedersächsischen Kultusministeriums die „Handreichung zur Qualitätsentwicklung in Ganztagsangeboten niedersächsischer Ganztagschulen“¹¹ eingestellt. Diese Handreichung ergänzt den Orientierungsrahmen Schulqualität mit weiteren Beispielen zum Nachweis der vorhandenen Schulqualität aus dem Bereich der Ganztagsangebote.

Mit Hilfe beider Veröffentlichungen kann die Einzelschule gezielt Schwerpunkte in ihrer Schulentwicklungsarbeit setzen und jährlich anhand des unten abgebildeten Qualitätszyklusses den Erfolg der eigenen Arbeit überprüfen.

Abb. 6: Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen, S. 10



Das Beratungs- und Unterstützungsangebot der Niedersächsischen Landesschulbehörde

Die Niedersächsische Landesschulbehörde hält ein erprobtes Beratungs- und Unterstützungssystem für alle Schulen vor. Es umfasst Angebote zur Unterrichtsentwicklung, zur Schulentwicklung/Schulqualität und zur pädagogischen bzw. psy-

chologischen Unterstützung. Bei Bedarf können die Schulen über das Onlineportal „Beratung & Unterstützung“¹² eine Beratungsanfrage an die „Leitstelle Beratung und Unterstützung“ richten. Von dort werden dann beispielsweise Fachberater für Unterrichtsqualität oder Schulentwicklungsberater an die Schulen vermittelt.

Lehrerprofessionalität – der Ganztagsschullehrer in Aus- und Weiterbildung

Bundesweit wird derzeit diskutiert, ob es spezielle Aus- bzw. Fortbildungsmodule für den Lehrer an Ganztagsschulen geben muss, um die Handlungskompetenz im Berufsalltag sicherzustellen.

Sowohl in der Verordnung über Masterabschlüsse für Lehrämter in Niedersachsen (MasterVO-Lehr v. 08.11.2007) als auch in der Verordnung über die Ausbildung und Prüfung von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst (APVO-Lehr v. 01.10.2010) sind Kompetenzen und Standards für die erste und zweite Phase der Ausbildung für alle Lehrämter festgeschrieben. Mit den schulformübergreifenden Kompetenzbereichen „Unterrichten“, „Erziehen“, „Beurteilen, Beraten und Fördern“, „Weiterentwicklung von Schule und Berufskompetenz“ ist umfassend abgebildet, welche Kompetenzanforderungen an Lehrkräfte und somit auch an eine Ganztagsschullehrerin bzw. an einen Ganztagsschullehrer gestellt werden.

Basis für professionelles Lehrerhandeln ist eine wertschätzende Grundhaltung, Reflexionsvermögen, Urteilsfähigkeit und die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen in den beiden Phasen der Ausbildung, in der Phase des Berufseinstiegs und darüber hinaus in der weiteren Berufsausübung. Neben dem schrittweisen Kompetenzaufbau ist ein individueller Entwicklungsprozess unabdingbar, der weniger durch zusätzliche Ganztagsmodule bzw. Themenblöcke angeregt wird als vielmehr durch gemeinsame Schulentwicklungsprozesse innerhalb eines engagierten Kollegiums, das in regelmäßigen Abständen den eigenen Stand der Arbeit kritisch analysiert und reflektiert.

Grundsätzlich weichen die Anforderungen an einen Ganztagsschullehrer nicht von denen eines Halbtagschullehrers ab. Ein entscheidender Punkt ist jedoch dabei nicht außer Acht zu lassen. Ganztagsschulen mit einer hohen Unterrichts- und Angebotsqualität erfordern ein anderes Professionsverständnis von Lehrkräften und die Bereitschaft, sich auch in die außerunterrichtlichen Angebote des Nachmittags mit einzubringen (s.o. Qualität in Ganztagsschulen durch Verzahnung von Unterricht mit Förder- und Freizeitangeboten).

Teamarbeit und Kommunikation sind an jeder Schule unerlässlich. Der für die Ganztagsschule neue Aspekt ist der interdisziplinäre Austausch mit anderen (pädagogischen) Professionen innerhalb und außerhalb der Schule, mit dem Ziel, sich auf einen gemeinsamen umfassenden Bildungsbegriff zu verständigen und entsprechend zu agieren. Dieser Prozess benötigt Zeit. Hilfreich hierbei können

gemeinsame, an den Bedarfen der eigenen Schule orientierte Fortbildungen sein, die aus Mitteln des Schulbudgets finanziert werden.

Beratung und Unterstützung durch die „Serviceagentur ganztägig lernen. Niedersachsen“¹³

Die AKADEMIE Schule & Wirtschaft im Bildungswerk der Niedersächsischen Wirtschaft wurde von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und dem Niedersächsischen Kultusministerium mit der Einrichtung einer regionalen Serviceagentur beauftragt, die den Auftrag hat, die Ganztagsschulentwicklung zu unterstützen und die Qualitätsentwicklung zu begleiten.

Mit einer Vielzahl von unterschiedlichen bedarfsorientierten Angeboten steht die „Serviceagentur ganztägig lernen. Niedersachsen“ seit 2005 Ganztagsschulen und allen an Ganztagsschule Beteiligten zur Seite. Sie bietet Schulen Beratung und Fortbildung an, entwickelt Materialien zu ganztagspezifischen Themen und schafft Möglichkeiten, sich mit anderen Schulen bzw. Partnern auszutauschen und zu vernetzen.

Auf dem Ganztagsschulkongress in Berlin im November 2010 präsentierte die „Serviceagentur ganztägig lernen. Niedersachsen“ die neu erschienenen Unterstützungsmaterialien:

Die DVD *„Erfolgreich lernen, ganztägig lernen“* von Uwe Hoppe versucht aufzuzeigen, welche Bausteine notwendig sind, um bei Schülerinnen und Schülern neue Interessen zu wecken und zum Fördern und Fordern beizutragen. Anhand von vier niedersächsischen Beispielschulen werden Möglichkeiten ganztägiger Bildung aufgezeigt.

Zu den Themen „Schulverpflegung“ und „Kooperation zwischen Schulen und außerschulischen Partnern“ sind eigene Publikationen erschienen. Neu und für die praktische Umsetzung sehr hilfreich wurden ergänzend *Checklisten* entwickelt, die – als Arbeitshilfen gedacht – einen schnellen Überblick über alle Schritte liefern, die es bei der Umsetzung der Planungsvorhaben zu bedenken gibt.

In Kooperation mit dem Niedersächsischen Kultusministerium erschien die *Handreichung „Ganztägige Bildung an Grundschulen in Niedersachsen“¹⁴*.

Im September 2010 wurden im Rahmen des Programms „Ideen für mehr! ganztägig lernen“ länderübergreifende schulische Netzwerke ins Leben gerufen. Ziel dieser Netzwerke ist es, das kollegiale Lernen voneinander zu fördern. Beispiele guter Ganztagsschulen werden ebenso in den Blick genommen wie mögliche „Stolpersteine“. Niedersachsen ist in drei von sechs Netzwerken („Lernkultur“, „Veränderungsmanagement“ und „Zeit und Lernkultur“) vertreten. Die regionale Serviceagentur begleitet die teilnehmenden Schulen, um das dort gesammelte Wissen im eigenen Bundesland zu transferieren.

Ausblick

Im Zuge der qualitativen Weiterentwicklung der Schullandschaft kündigte Kultusminister Dr. Atlhusmann während des zweiten Bildungsgesprächs am 30.11.2010 den schrittweisen Ausbau der Ganztagsangebote an. Mittelfristig gelte es, den freiwilligen Weg aller Schulformen in die zumindest teilgebundene Ganztagsbeschulung finanziell abzusichern.¹⁵ Mit der *niedersächsischen Schulstrukturreform* soll dem demografischen Wandel Rechnung getragen werden. Die zum Schuljahresbeginn 2011/12 geplante *Einführung der Oberschule* könnte neue Perspektiven ganztägiger Bildung eröffnen. Vorgesehen ist, die Oberschule als teilgebundene (zwei Tage) oder offene Ganztagsschule ab Klasse 5 aufsteigend einzuführen.

Durch die Einführung der eigenverantwortlichen Schule haben Führungsverantwortung und Verwaltungsaufgaben von Schulleiterinnen und Schulleitern zugenommen. Zum 01. August 2011 soll eine *Verordnung über die Arbeitszeit der Schulleiterinnen und Schulleiter* in Kraft treten. Es bleibt abzuwarten, ob und inwieweit die mit dem Ganztagsschulbetrieb verbundenen zusätzlichen Belastungen der Schulleiterinnen und Schulleiter im Rahmen der neuen Arbeitszeitverordnung stärker Berücksichtigung finden können als bisher.

Grundsätzlich unterscheiden sich die Ergebnisse der StEG-Studie in Niedersachsen nicht von denen der Vergleichsschulen der anderen Bundesländer. Nur im Hinblick auf die von den Lehrkräften empfundene *Belastung* schneidet Niedersachsen etwas schlechter ab.¹⁶ Im zweiten Bildungsgespräch wurde das hohe Engagement der Lehrkräfte und Schulleitungen anerkannt.

Eine Reihe von Kommunen erwägt langfristig aus Kostengründen die *Zusammenführung von Ganztagsgrundschulen und Horten*. Derzeit sind Schule und Jugendhilfe rechtlich und institutionell unterschiedlich geregelt. Im Niedersächsischen Kultusministerium werden zurzeit Gespräche mit den Kommunalen Spitzenverbänden geführt, um im Interesse einer qualitätvollen und bedarfsgerechten Betreuung von Grundschulkindern eine einvernehmliche Lösung zu finden.

Die Zahl der Ganztagsschulen ist in den letzten Jahren durch die sich wandelnden gesellschaftlichen Bedingungen und die veränderten Anforderungen an Bildung stark angestiegen. Sie wird noch weiter steigen, so dass besonders der Qualitätssicherung und der Qualitätsentwicklung eine hohe Bedeutung zukommt. Die Ganztagsschulen als Schulen der Zukunft brauchen systematische Schulentwicklung mit dem Schwerpunkt der Verzahnung von Unterrichtsentwicklung und Angebotsentwicklung, wenn Eltern, Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit den Lehrkräften und den außerschulischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern eine Schule gestalten wollen, die den Bedürfnissen der Kinder von heute Rechnung trägt und sie befähigt, sich in ihrer Lebenswelt zurechtzufinden.

Anmerkungen

- 1 Die Definitionen weichen von den aktuellen Definitionen der Kultusministerkonferenz ab (vgl. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Definitionenkatalog zur Schulstatistik v. 28.09.2006).
- 2 RdErl. d. MK v. 16.03.2004 „Die Arbeit in der öffentlichen Ganztagschule“
- 3 vgl. § 23 Abs. 1 NSchG
- 4 Die Teilnahme am Mittagessen ist nicht verpflichtend.
- 5 RdErl. d. MK v. 14.10.2010 „Anträge zur Errichtung von Ganztagschulen“
- 6 teilnehmerbezogene Ausstattung, s. dazu Nr. 5.1 d. RdErl. d. MK „Klassenbildung und Lehrerzuweisung an den allgemein bildenden Schulen“ v. 09.02.2004
- 7 StEG = Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen
- 8 vgl. Das Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung und Wirkungen. Frankfurt 2010.
- 9 vgl. Das Konsortium der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (Hrsg.): Ganztagschule: Entwicklung und Wirkungen. Frankfurt 2010. S. 24.
- 10 www.mk.niedersachsen.de, Pfad: Home\Schule\Schulqualität\Orientierungsrahmen
- 11 www.mk.niedersachsen.de, Pfad: Home\Schule\Unsere Schulen\Ganztagschulen
- 12 <http://www.landesschulbehoerde-niedersachsen.de/bu>
- 13 www.niedersachsen.ganztageig-lernen.de
- 14 <http://www.mk.niedersachsen.de/download/53868>
- 15 vgl. *10 Eckpunkte für die qualitative Weiterentwicklung der Schullandschaft in Niedersachsen* unter: www.mk.niedersachsen.de, Pfad: Home\Aktuelles\Presseinformationen
- 16 Brümmer, Felix: StEG – Länderrückmeldeveranstaltung Niedersachsen. Die Entwicklung der Ganztagschulen von 2005 bis 2009. Hannover: 10.01.2011.



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Demokratie- pädagogik

Wolfgang Beutel, Peter Fauser (Hrsg.)

Demokratie erfahren

Analysen, Berichte und Anstöße aus dem Wettbewerb
„Förderprogramm Demokratisch Handeln“

Demokratisches Handeln ist die Grundlage für den Erhalt und die Erneuerung demokratischer Verhältnisse – politisch wie pädagogisch. Demokratie und Politik lernen ist deshalb ohne Handeln und ohne die Erfahrungen, die daraus erwachsen, nicht möglich: Um Demokratie zu lernen, müssen wir Demokratie erfahren! Der Band bündelt Ergebnisse und Projektbeschreibungen aus dem Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ und dokumentiert die Fachtagung „Begeisterung für Demokratie“. Dabei werden Grundlagen und Grundfragen der Demokratiepädagogik angesprochen sowie Praxisbeispiele beschrieben. Die Erträge der mit diesem Wettbewerb verbundenen Förderpraxis von Schulen und Schulentwicklung werden diskutiert und um eine umfassenden Dokumentation des Wettbewerbes ergänzt.

Mit Beiträgen von: Wolfgang Beutel, Peter Fauser, Bodo von Borries, Fritz Oser, Wolfgang Wildfeuer, Hans-Wolfram Stein, Heinfried Tacke, Michaela Weiß, Christa Goetsch, Jan Hofmann und anderen.



ISBN 978-3-89974677-8,
ca. 360 S., € 26,80, i.V. I. Quartal 2012



Silvia-Iris Beutel, Wolfgang Beutel (Hrsg.)

Beteiligt oder bewertet?

Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik

Der neue Sammelband verbindet die aktuelle Debatte um differenzierte Formen der Leistungsbeurteilung in der Schule gezielt mit Fragestellungen der Demokratiepädagogik.

Denn die Erfahrung von Anerkennung und Nichtanerkennung von Leistung haben bei Kindern und Jugendlichen großen Einfluss auf demokratierelevante Kompetenzen. Für Lehrende ist es wichtig, zu wissen, wie sich dieser Zusammenhang ausgestaltet. Sie erfahren es in diesem Buch.

ISBN 978-3-89974584-9, 368 S., € 32,80

INFOSERVICE: Neuheiten für Ihr Fachgebiet unter www.wochenschau-verlag.de | Jetzt anmelden!

Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts., Tel.: 06196/86065, Fax: 06196/86060, info@wochenschau-verlag.de

Ausland

Marianne Schüpbach, Marion Scherzinger, Walter Herzog

Ganztägige Bildung und Betreuung in der Schweiz

**Ergebnisse der Nationalfondsstudie EduCare zur Qualität
und Wirksamkeit von Tagesschulen**

1. Einleitung

Ganztägige Bildung und Betreuung für Kinder im Primarschulalter stellt in der Schweiz seit einiger Zeit ein Thema von wachsender Bedeutung dar. Insbesondere in Zusammenhang mit den Ergebnissen von Leistungsvergleichsstudien wie PISA und TIMSS wird von Fachexperten die Forderung laut, außerfamiliale Bildungs- und Betreuungsangebote auszubauen. Begründet werden solche Forderungen damit, dass ganztägige Bildung und Betreuung eine Lehr- und Lernkultur begünstigt, in welcher auf die Interessen und Voraussetzungen jedes einzelnen Kindes eingegangen werden kann und damit die Bildungschancen von Kindern aus sozial benachteiligten Verhältnissen erhöht werden könnten.

So wurde in den letzten Jahren in vielen Deutschschweizer Kantonen der Blockzeitenunterricht¹ eingeführt, wobei diese Einführung der umfassenden Blockzeiten von verschiedenen Akteuren als ein erster Schritt in Richtung einer ganztägigen Schulorganisation gesehen wird (EDK 2005; Schüpbach 2006). Es werden sogenannte Tagesstrukturen – verschiedene Kombinationen von Unterricht und Bildungs- und Betreuungsangeboten – diskutiert und zum Teil bereits umgesetzt. Die Tagesschule² stellt eine Tagesstrukturform dar, worunter in der Regel ein ganztägiges Angebot der Schule verstanden wird, welches aus Unterricht, Mittagsverpflegung, Hausaufgabenbetreuung und Freizeitgestaltung besteht.

Empirische Erkenntnisse zum pädagogischen Nutzen bzw. den Effekten von ganztägigen Bildungs- und Betreuungsangeboten fehlen bislang für die Schweiz und die deutschsprachigen Nachbarländer (vgl. Radisch & Klieme 2003; Schüpbach 2006). Erste Ergebnisse zu Wirkungen ganztägiger Bildung und Betreuung liefert die „Studie zur Entwicklung der Ganztagsschulen“ (StEG). StEG konnte einen positiven Einfluss der Teilnahme von Jugendlichen an Ganztagsschulangeboten auf ihre Schulnoten und ihre Lernmotivation nachweisen (Fischer u.a. 2009).

Des Weiteren existieren amerikanische Studien über Bildungs- und Betreuungsformen von Kindern im Schulalter. Es handelt sich dabei allerdings meist um Evaluationen von spezifischen Interventionsprogrammen von sogenannten After-School-Programmen (für einen Überblick vgl. Blau & Currie 2004), weshalb sich diese Ergebnisse nicht ohne Weiteres auf ganztägige Schulorganisationen im Allgemeinen übertragen lassen.

Verstärkt untersucht wurde die Wirksamkeit ausserfamiliärer Bildung und Betreuung im Frühbereich insbesondere in den USA, Grossbritannien, Deutschland und den skandinavischen Ländern. Diese Studien betonen die massgebliche Rolle der Qualität der Institutionen für eine positive kindliche Entwicklung. So kann in sprachlichen, kognitiven und schulleistungsbezogenen Dimensionen insgesamt kurz- und längerfristig von einer besseren Förderung in vorschulischen Einrichtungen ausgegangen werden, wenn ein früher Beginn und eine hohe Qualität des Angebots gegeben sind (für einen Überblick vgl. Schüpbach 2010). Diese Effekte gelten für die Vorschulzeit und teilweise bis zum Ende der Grundschulzeit. Die Befunde der Studien mit Kindern im Vorschulalter sind insofern von Interesse, da gewisse Parallelen zum ausserunterrichtlichen Teil an Tagesschulen für Schulkinder vermutet werden. Für den Besuch von Ganztagschulen ist eine wissenschaftliche Bestätigung dieser Befunde noch zu erbringen.

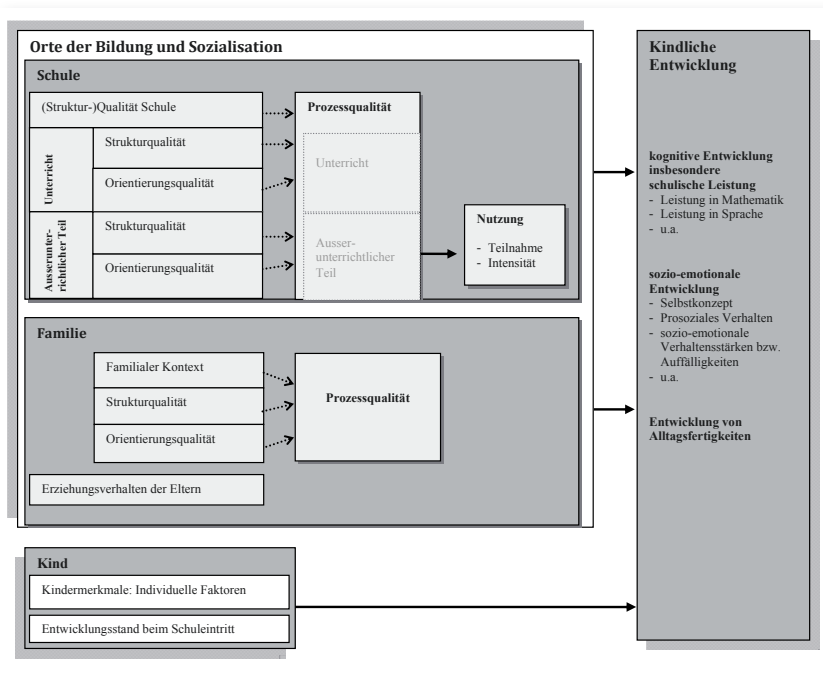
2. Nationalfondsstudie EduCare – Rahmenmodell und methodisches Vorgehen

Ausgehend vom dargestellten Forschungsstand beschäftigt sich die Nationalfondsstudie „EduCare – Qualität und Wirksamkeit der familialen und außerfamiliären Bildung und Betreuung von Primarschulkindern“ mit Fragen zur Qualität verschiedener Bildungs- und Betreuungsformen (Tagesschule, Blockzeitenunterricht und traditioneller Halbklassenunterricht) sowie deren Wirkung auf die kognitive und sozio-emotionale Entwicklung wie auch die Alltagsfertigkeiten von Primarschulkindern.

Der Studie liegt ein Rahmenmodell zugrunde, bei welchem das Kind (individuelle Faktoren, Vorwissen), die Familie und die Schule im Zentrum stehen (vgl. nebenstehende Abb. 1). In diesem Modell werden Wirkungen auf die kognitive und sozio-emotionale Entwicklung wie auch auf die Alltagsfertigkeiten der Kinder fokussiert.

Dieses Rahmenmodell wurde in Anlehnung an die Wirkungsmodelle der Studie StEG (Radisch u.a. 2008), an Helmke (2004), Pekrun und Helmke (1991), ergänzt durch Schüpbach (2004) sowie das deskriptiv-analytische Konzept pädagogischer Qualität von Tietze u.a. (1998; 2005) entwickelt. So werden in der vorliegenden Studie wie bei Tietze (1998) die Prozess-³, Struktur-⁴ und Orientierungsqualität⁵ als Bereiche des umfassenden Konzepts von pädagogischer Qualität betrachtet. Die

Abb. 1: Theoretische Rahmenkonzeption der Studie
(Quelle: Schüpbach 2010, 146)



Qualität im schulischen Setting bzw. in der Familie kann gemäß Tietze (1998, 23) als ein „mehrdimensional bestimmtes, empirisch fassbares Phänomen“ verstanden und beschrieben werden.

In der als Längsschnittuntersuchung angelegten Studie EduCare wurden die Kinder während der ersten zwei bzw. drei Schuljahre bezüglich ihrer kognitiven und sozio-emotionalen Entwicklung untersucht (Schuljahr 2006/2007, Schuljahr 2007/2008 und Schuljahr 2008/2009). Gleichzeitig wurden auch Daten zu den Familien der Kinder sowie zu den jeweiligen Bildungs- und Betreuungssettings erhoben und analysiert. Das Untersuchungsdesign beinhaltet drei Untersuchungsgruppen: zwei Versuchsgruppen (Tagesschul- und Blockzeitenkinder) und eine Kontrollgruppe (Kinder, die den traditionellen Halbklassenunterricht besuchen).

Die Stichprobe umfasst 521 Kinder, die im Schuljahr 2006/07 die erste Primarschulklasse besuchten, deren Eltern sowie deren Lehr- und Betreuungspersonen an 56 Schulen. Die Primarschülerinnen und -schüler wohnen in mehrheitlich städtischen Gemeinden und Agglomerationen und stammen aus insgesamt elf Deutschschweizer Kantonen.

Die Schülerinnen und Schüler sind zu Beginn der Untersuchung im Durchschnitt sieben Jahre alt ($M=6.98$; $SD=.47$). Der Anteil an Jungen in der Stichprobe beträgt 51.8 % und derjenige der Mädchen liegt bei 48.2 %. Im Hinblick auf die Schulform besuchen 10 % der Kinder der Stichprobe eine Tagesschule, 46.7 % der Kinder Schulen mit Blockzeitenunterricht und 43.3 % der Kinder Schulen mit traditionellem Unterricht (Kontrollgruppe). Bei den nachfolgenden Vergleichen zwischen den Untersuchungsgruppen wurde zusätzlich die Intensität des Besuchs der Tagesschule berücksichtigt. Als Kriterium für eine intensive Nutzung der Tagesschule wurde der Besuch an mindestens drei Tagen pro Woche zu mindestens 7.5 Stunden festgelegt.

3. Ergebnisse

Die hier vorgestellten Ergebnisse beziehen sich auf den ersten Teil der Studie (Edu-Care I), d.h. die ersten zwei Primarschuljahre. Um die kurz- und mittelfristige Entwicklung der Kinder in den unterschiedlichen Schulformen messen zu können, wurde der Entwicklungsstand zu Beginn der Schulzeit sowie am Ende des ersten und zweiten Schuljahres erhoben.

3.1 Kindliche Entwicklung in den unterschiedlichen Schulformen

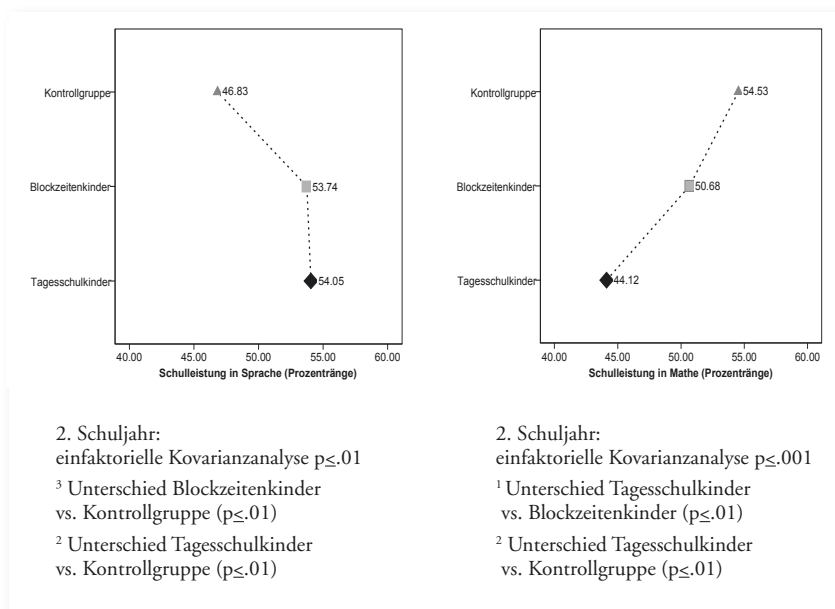
Im Zentrum der Studie steht die Frage nach den Wirkungen der verschiedenen Schulformen auf die kindliche Entwicklung, insbesondere die schulischen Leistungen, die sozio-emotionale Entwicklung sowie die Alltagsfertigkeiten von Kindern während der ersten beiden Primarschuljahre. Um den effektiven Leistungsfortschritt der Kinder in der Schule messen zu können, wurden bei den Analysen der Einfluss des Entwicklungsstandes zu Beginn der Schulzeit (Vorwissen), die Intelligenz und die relevantesten Einflussfaktoren der Familie statistisch kontrolliert.

Schulleistungen

Beim Vergleich der Kinder in den drei Schulformen hinsichtlich ihrer Entwicklung zeichnen sich insgesamt Unterschiede zwischen den Tagesschulkindern mit intensiver Nutzung, den Blockzeiten- und den Kontrollgruppenkindern ab. Während die Tagesschulkinder nach einem Schuljahr in Sprache schwächer abschneiden als die Kinder der beiden anderen Gruppen, erbringen sie nach zwei Primarschuljahren signifikant bessere Schulleistungen in Sprache als Kinder einer Schule mit Blockzeitenunterricht oder traditionellem Halbklassenunterricht (vgl. Abb. 2).⁶ Dies zeigt sich vor allem darin, dass Tagesschulkinder bessere Lesefertigkeiten haben, also Wörter besser und schneller lesen und verstehen können als ihre Altersgenossen.

Ein anderes Bild hat sich hingegen bei den Leistungen in Mathematik ergeben. Die Tagesschulkinder schneiden hier nach zwei Schuljahren gar schlechter ab

Abb. 2: Schulleistung in Sprache und Mathematik nach Untersuchungsgruppe am Ende des zweiten Schuljahres unter Kontrolle des Entwicklungsstandes am Anfang des ersten Schuljahres, der Intelligenz und der wichtigsten Einflussfaktoren der Familie (N = 515 bzw. 519) (Quelle: Schüpbach 2010, 355)



als Kinder der beiden anderen Untersuchungsgruppen.⁷ Kontrollgruppenkinder erzielen jeweils die höchste Leistung gefolgt von den Blockzeiten- und den Tagesschulkindern (vgl. Abb. 2).

Soziale Kompetenzen und Alltagsfertigkeiten

In Bezug auf die sozio-emotionale Entwicklung, insbesondere das prosoziale Verhalten und die sozio-emotionalen Verhaltensstärken der Kinder, lassen sich neben der Schulleistung in Sprache weitere Vorteile der Tagesschule ausmachen. Nach dem ersten Schuljahr zeigen sich keine Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen, alle Kinder haben ein annähernd gleich gutes prosoziales Verhalten. Erst am Ende des zweiten Schuljahrs werden Unterschiede sichtbar. So zeigen Tagesschulkinder nach den ersten zwei Schuljahren laut Angaben ihrer Eltern ein besseres Sozialverhalten als die Kinder der beiden anderen Untersuchungsgruppen:⁸ Sie sind rücksichtsvoller, hilfsbereiter und teilen eher mit anderen Kindern.

In Bezug auf die sozio-emotionalen Verhaltensstärken bzw. Auffälligkeiten der Kinder ergeben sich Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen. Nach Einschätzung der Eltern zeigen die Tagesschulkinder ausgeprägtere sozio-emotionale Verhaltensstärken – wie z.B. sich besser konzentrieren zu können oder in neuen Situationen weniger nervös zu sein –, gefolgt von den Blockzeiten- und Kontrollgruppenkindern.⁹

Auch hinsichtlich verschiedener Alltagsfertigkeiten, wie Schuhe binden und Besteck angemessen benutzen, zeigen sich Unterschiede zwischen den Tagesschulkindern mit intensiver Nutzung, den Blockzeiten- und den Kontrollgruppenkindern. Die Kinder einer Tagesschule schneiden auch in diesem Bereich signifikant besser ab als Kinder mit Blockzeitenunterricht oder Halbklassenunterricht.¹⁰

3.2 Kindliche Entwicklung – Effekte der Schulform bei zusätzlicher Berücksichtigung der pädagogischen Qualität

In einem nächsten Schritt wurde untersucht, ob die pädagogische Prozessqualität des Unterrichts sowie des außerunterrichtlichen Teils – der nebst dem Unterricht in den Tagesschulen untersucht wurde – einen Effekt auf den Entwicklungsstand der Kinder hat.

Die Ergebnisse der Studie zeigen auf, dass sich die Leistungen der Kinder in Sprache je nach erfahrener Prozessqualität im Schulsetting unterscheiden. Das heißt, eine höhere Prozessqualität in der Schule geht im Allgemeinen mit einer besseren Leistung des Kindes einher. Weiter hat sich auch der Interaktionseffekt Untersuchungsgruppe x Prozessqualität am Ende des ersten Schuljahres als signifikant erwiesen.¹¹ Das bedeutet, die Kinder der Untersuchungsgruppen entwickeln sich auch in Abhängigkeit von der Prozessqualität unterschiedlich. Tagesschulkinder erbringen in einem qualitativ hohen Setting die beste Leistung in Sprache, wohingegen die Qualität des Settings bei den Blockzeiten und Kontrollgruppenkindern statistisch nicht relevant ist. Bei tiefer Qualität schneiden die Tagesschulkinder allerdings deutlich schlechter ab als die anderen beiden Gruppen. Nach zwei Schuljahren sind keine signifikanten Effekte mehr festzustellen.

Bezüglich der Schulleistung in Mathematik zeigt sich ein signifikanter Unterschied hinsichtlich der Prozessqualität. Eine qualitativ tiefe Prozessqualität im schulischen Setting wirkt sich bei den Kindern im Allgemeinen entwicklungsfördernd aus. Der Entwicklungsstand zwischen den Untersuchungsgruppen unterscheidet sich nur nach zwei Schuljahren. Die Interaktion Untersuchungsgruppe x Prozessqualität erweist sich am Ende des ersten und des zweiten Schuljahres als hochsignifikant.¹² Kinder der verschiedenen Untersuchungsgruppen entwickeln sich unterschiedlich in Abhängigkeit von der vorgefundenen Prozessqualität. Dies trifft zu beiden Zeitpunkten im Besonderen auf die Tagesschulkinder im Vergleich zu den Kindern der Kontrollgruppe zu. Die Tagesschulkinder entwickeln sich

in einem Schulsetting von tiefer pädagogischer Qualität deutlich besser als in einem von höherer Qualität.

Auch im Hinblick auf die sozio-emotionalen Verhaltensstärken bzw. Auffälligkeiten ergeben sich Unterschiede. So entwickeln sich die Kinder der verschiedenen Untersuchungsgruppen unterschiedlich bei hoher bzw. tiefer schulischer Qualität.¹³ Dies trifft wiederum besonders auf die Kinder der Tagesschule im Vergleich zu den Blockzeiten- und Kontrollgruppenkindern zu. So zeigen die Tagesschulkinder hohe sozio-emotionale Verhaltensstärken und wenig Auffälligkeiten, wenn sie eine Schule von hoher pädagogischer Qualität besuchen, hingegen eher sozio-emotionale Auffälligkeiten in einem qualitativ tiefen Setting. Bei den Blockzeiten- und Kontrollgruppenkindern liegen die Werte, unabhängig von der Qualität des Schulsettings, annähernd gleich tief.

Keinen Einfluss auf die kindliche Entwicklung bezüglich der Alltagsfertigkeiten sowohl nach einem wie nach zwei Schuljahren hat die pädagogische Qualität im schulischen Setting. Die Kinder entwickeln sich gleich gut, unabhängig vom Niveau der pädagogischen Qualität.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich die pädagogische Qualität insbesondere für die Tagesschulkinder als relevant herausstellt: Eine qualitativ gute Tagesschule wirkt sich bei intensiver Nutzung positiv auf die Sprachleistungen wie auch auf die sozio-emotionale Entwicklung der Kinder aus. Es ist allerdings nicht allein die Qualität des Unterrichts in der Tagesschule, welche für die gute Entwicklung der Kinder bedeutsam ist, sondern auch die Qualität des außerunterrichtlichen Teils spielt vor allem für die Schulleistungen in Sprache eine entscheidende Rolle. Während sich also die pädagogische Qualität der Tagesschule als wichtiger Faktor für die kindliche Entwicklung herausgestellt hat, erweist sich die pädagogische Qualität des Blockzeitenunterrichts und des traditionellen Halbklassenunterrichts als wenig maßgebend.

4. Fazit

Mit dieser Studie liegen für die Schweiz erstmals Ergebnisse zur Wirksamkeit von ganztägiger Bildung und Betreuung hinsichtlich der kognitiven und sozio-emotionalen Entwicklung sowie der Entwicklung von Alltagsfertigkeiten von Primarschülerinnen und -schülern in den verschiedenen Schulformen Tagesschule, Schule mit Blockzeitenunterricht und Schule mit traditionellem Unterricht vor. Die Ergebnisse zeigen einen positiveren Entwicklungsstand der Tagesschulkinder in der Schulleistung in Sprache, in verschiedenen Bereichen der sozio-emotionalen Entwicklung sowie bezüglich der Alltagsfertigkeiten. Wird zusätzlich die Qualität des Schulsettings berücksichtigt, zeigen die Ergebnisse insbesondere hinsichtlich der Sprachleistungen und der sozio-emotionalen Entwicklung einen Vorteil eines guten Tagesschulsettings.

Für die Tagesschulen zeichnet sich insgesamt ein positives Bild sowohl für die Sprachleistung als auch für die sozio-emotionale Entwicklung der Kinder ab. Es stellt sich die Frage, ob bei einer großflächigen Einführung von Tagesschulen mit denselben positiven Effekten gerechnet werden kann. Bei den Lehr- und Betreuungspersonen der Tagesschulen unserer Studie handelt es sich hauptsächlich um Fachpersonen, die bewusst diese Schulform gewählt haben. Sie unterscheiden sich in ihren pädagogischen Einstellungen und Erwartungen von den anderen Lehrpersonen. Zudem ermöglicht ihnen die Tagesschule einen größeren Handlungsspielraum, den sie pädagogisch nutzen können. Von denselben verbreiteten pädagogischen Einstellungen und Vorstellungen der pädagogisch tätigen Personen kann bei einer großflächigen Einführung von Tagesschulen wohl kaum per se ausgegangen werden. Um dieselben positiven Effekte erwarten zu können, müssen bei der Implementierung gezielte Maßnahmen getroffen werden. Dazu braucht es Vorgaben in Bezug auf die pädagogische Qualität an Tagesschulen, Schul- und Unterrichtsentwicklung, aber auch eine spezifische Aus- und Weiterbildung der pädagogischen Fachpersonen (Lehr- und Betreuungspersonen).

Anmerkungen

- 1 Der Unterricht auf der Primarschulstufe war bislang als alternierender Halbklassenunterricht organisiert. Mit der Einführung der Blockzeiten stehen alle Kinder der Primarschule an mindestens fünf Vormittagen pro Woche wenigstens zu dreieinhalb Stunden sowie an einem bis zu vier Nachmittagen unter der Obhut der Schule (EDK 2005), vergleichbar mit der *Verlässlichen Halbtagsgrundschule* in Deutschland.
- 2 Gleichzusetzen mit dem in Deutschland geläufigen Begriff *Ganztagschule*.
- 3 Prozessmerkmale zeichnen sich durch Interaktionen und Erfahrungen des Kindes in der Familie und der räumlich-materialen Umwelt aus. Die Prozessqualität in der Schule entspricht einerseits der Unterrichtsqualität und andererseits den Angeboten, Aktivitäten und Routinen im außerunterrichtlichen Teil.
- 4 Unter Strukturmerkmalen werden situationsabhängige, zeitlich stabile Rahmenbedingungen einer Institution oder Gruppe verstanden. Im schulischen Bereich gehören unter anderem Berufserfahrung der Lehrperson, Homogenität in der Schulklasse sowie zur Verfügung stehende Räumlichkeiten und Materialien zu den Strukturmerkmalen.
- 5 Unter die Orientierungsqualität fallen die pädagogischen Einstellungen, Werte und Überzeugungen der an pädagogischen Prozessen beteiligten Personen, wie allgemeine Erziehungseinstellung, Bildungsvorstellungen und Einstellung zur Förderung des Kindes.
- 6 Kovarianzanalyse nach zwei Schuljahren ($\text{Eta}^2 = .02$, $F(2,515) = 4.77$, $p \leq .01$).
- 7 Kovarianzanalyse nach zwei Schuljahren ($\text{Eta}^2 = .03$, $F(2,519) = 8.80$, $p \leq .001$).
- 8 Kovarianzanalyse nach zwei Schuljahren ($\text{Eta}^2 = .01$, $F(2,487) = 3.27$, $p \leq .05$).
- 9 Kovarianzanalyse nach zwei Schuljahren ($\text{Eta}^2 = .02$, $F(2,487) = 3.98$, $p \leq .05$).
- 10 Kovarianzanalyse nach zwei Schuljahren ($\text{Eta}^2 = .02$, $F(2,487) = 3.69$, $p \leq .05$).
- 11 Kovarianzanalyse nach dem ersten Schuljahr ($\text{Eta}^2 = .03$, $F(2,475) = 6.48$, $p \leq .01$).
- 12 Kovarianzanalyse nach dem ersten Schuljahr ($\text{Eta}^2 = .04$, $F(2,511) = 10.78$, $p \leq .001$); Kovarianzanalyse nach dem zweiten Schuljahr ($\text{Eta}^2 = .03$, $F(2,519) = 7.14$, $p \leq .001$).
- 13 Kovarianzanalyse nach dem zweiten Schuljahr ($\text{Eta}^2 = .04$, $F(2,499) = 8.91$, $p \leq .001$).

Literatur

- Blau, David/Currie, Janet (2004): *Preschool, Day Care, and Afterschool Care: Who's Minding the Kids?* Verfügbar unter: <http://www.nber.org/papers/w10670> [17.08.2009]
- EDK Schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (2005): *Umfassende Blockzeiten am Kindergarten und an der Primarschule*. Bern
- Fischer, Natalie u.a. (2009): Was kann die Ganztagsschule leisten? Wirkungen ganztägiger Beschulung auf die Entwicklung von Lernmotivation und schulischer Performanz nach dem Übergang in die Sekundarstufe. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 54, S. 143-167
- Helmke, Andreas (2004): Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern. Seelze
- Pekrun, Reinhard/Helmke, Andreas (1991): Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Theoretische Perspektiven und Forschungsstand. In: Pekrun, Reinhard/Fend, Helmut (Hrsg.): *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung*. Stuttgart, S. 33-56
- Radisch, Falk/Klieme, Eckhard (2003): *Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Bilanzierung der Forschungslage*. Frankfurt/M.
- Radisch, Falk u.a. (2008): Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote an Ganztagsschulen. In: Coelen, Thomas/Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden, S. 929-937
- Schüpbach, Marianne (2004): *Effizienz der Klassenrepetition auf der Primarschulstufe als Maßnahme zur Begegnung von Lernschwierigkeiten in den schulischen Kernfächern*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Fribourg
- Schüpbach, Marianne (2006): Außerfamiliäre Bildung und Betreuung im Vorschul- und frühen Schulalter. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, Jg. 24, Heft 2, S. 158-164
- Schüpbach, Marianne (2010): *Ganztägige Bildung und Bereuung im Primarschulalter. Qualität und Wirksamkeit verschiedener Schulformen im Vergleich*. Wiesbaden
- Tietze, Wolfgang (1998): *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied, Berlin
- Tietze, Wolfgang u.a. (2005): *Kinder von 4 bis 8 Jahren: zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim

Ulrike Hofmeister

Die Tätigkeit von Lehrkräften in der schulischen Tagesbetreuung in Österreich

1. Ausgangssituation

Die Ganztagschule war in Österreich lange ein Thema, das politisch heiß umstritten und gesellschaftlich misstrauisch betrachtet, wenn nicht negativ beurteilt wurde. Die Verpflichtung, Kinder den ganzen Tag in der Schule zu belassen, wurde vom Großteil einer familial orientierten Gesellschaft abgelehnt. Erst durch die zunehmende Erwerbstätigkeit von Frauen, der Veränderung von Familienkonstellationen und nicht zuletzt durch fakultative Angebote von Betreuung am Nachmittag wurde eine neue Auseinandersetzung und Bewertung von ganztägigen Schulformen möglich und notwendig.

Neben dem bereits bestehenden Betreuungssystem der Horte in der Primarstufe entwickelte sich für die Sekundarstufe die „Nachmittagsbetreuung“, für die noch keine gesetzlichen Regelungen bestanden und die sich vorrangig der Betreuung und Hausaufgabenhilfe, weniger der Förderung der Schüler/innen am Nachmittag widmete. Sie wurde sowohl an den Schulen als auch außerhalb von (Eltern-)Vereinen oder Lerninstituten organisiert. Das Betreuungspersonal setzte sich meist aus arbeitslosen Junglehrerinnen/-Lehrern und Studierenden zusammen, die in diesem Bereich wertvolle Erfahrungen für ihre spätere Unterrichtstätigkeit sammeln konnten. Vielfach war die Nachmittagsbetreuung aufgrund des Lehrpersonenüberschusses die einzige Möglichkeit für angehende Lehrer/innen, in einer Schule Fuß zu fassen, um später in den Schuldienst übernommen zu werden.

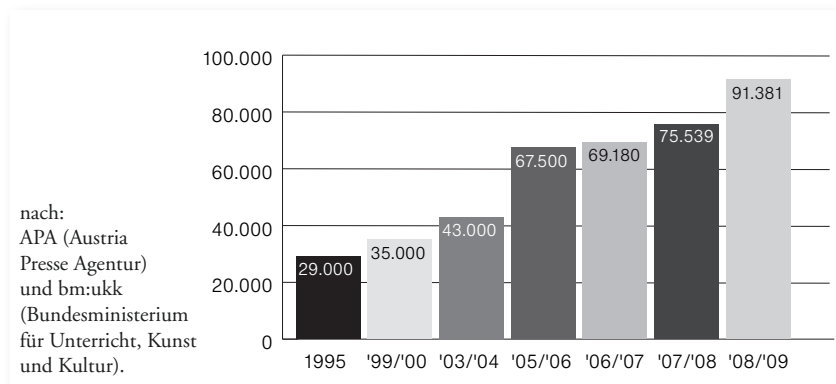
Aus diesen Betreuungsformen und Schulversuchen, die in den 1970ern begannen, ist die schulische Tagesbetreuung (STB) hervorgegangen, eine offene Ganztagschule, die sich in den österreichischen Bundesländern und an den einzelnen Standorten in den letzten 15 Jahren sehr individuell entwickelt hat. Man kann also nicht von „der“ schulischen Tagesbetreuung sprechen, zu unterschiedlich sind Organisationsformen, Personalsituation und Schulstrukturen, obgleich alle auf denselben gesetzlichen Vorgaben basieren (vgl. Schulgesetze). Aber es lassen sich in der Tätigkeit von Lehrkräften Gemeinsamkeiten und Entwicklungstendenzen feststellen, Parameter für ein Anforderungsprofil bestimmen und Bereiche ermitteln, für die Handlungsbedarf besteht. Zudem haben sich in jüngster Zeit bildungspolitische Veränderungen in Österreich ergeben, welche auch die zukünftige Entwicklung der STB beeinflussen werden.

1.1 Schule im Umbruch

Das österreichische Schulsystem befindet sich derzeit in einer umfassenden Umbruchphase und die im Dienst stehenden Lehrkräfte sehen sich mit Innovationen und großen Herausforderungen konfrontiert. In den letzten Jahren wurden – auch als Folge der negativen Ergebnisse der PISA-Studie – viele Reformen in Angriff genommen und bereits eingeleitet oder auf den Weg gebracht (Bildungsstandards, standardisierte Reifeprüfung, gemeinsame Ausbildung aller Lehrer/innen). Mittlerweile besteht auch der deklarierte Konsens, dass ganztägige Schulformen quantitativ und qualitativ ausgebaut werden müssen (vgl. bm:ukk 2010, 5), was wiederum einen erhöhten Bedarf an Lehrkräften und Betreuungspersonen in diesem Bereich zur Folge hat.

Die Anmeldezahlen zu ganztägigen Schulformen sprechen eine deutliche Sprache. Während im Schuljahr 1995/96 rund 29.000 Schüler/innen in Österreich das ganztägige Angebot in Anspruch nahmen, verdoppelten sich die Anmeldezahlen bis 2005/06 und verdreifachten sich bis zum Schuljahr 2008/09 (vgl. Grafik, Fernsebner-Kokert 2009).

Zahl der Kinder mit schulischer Nachmittagsbetreuung



Nach 17 Jahren institutionalisierter Tagesbetreuung haben in der Praxis und bei den Entscheidungsträgern Diskussionen eingesetzt, ob eine verschränkte Form nicht eher den heutigen, umfassenden Ansprüchen von ganzheitlicher Bildung gerecht wird als eine Halbtagschule mit additiver Nachmittagsbetreuung. Die positiven Rückmeldungen von den bereits bestehenden „echten“ Ganztagsschulen, die vor allem im städtischen Gebiet zu finden sind, wo es mehr Schüler/innen aus bildungsfernen Schichten und/oder mit Migrationshintergrund gibt, demonstrieren, dass eine gezielte Förderung und individualisiertes Lernen im rhythmisierten Schulbetrieb besser umzusetzen ist.

Für Lehrkräfte, die neu in den Beruf einsteigen, bedeuten diese Fakten, dass sie auf jeden Fall damit rechnen müssen, in einem ganztägigen Schulbetrieb zu arbeiten und in der STB eingesetzt zu werden, vor allem auch deshalb, weil beamtete Lehrpersonen und solche mit unbefristeten Verträgen nach derzeitiger Rechtslage nur zur Leistung von Fachunterricht in der STB verpflichtet werden können. Das heißt, dass ältere Lehrkräfte mit besseren Verträgen, Freizeit-Betreuungsstunden ablehnen können, weil diese nur zu 50 % einer Lehrerstunde entlohnt werden. Dieses Problem könnte sich allerdings von selbst lösen, denn es steht uns ein großer Wechsel im Zusammenhang mit der Altersstruktur der Lehrerschaft bevor: „Zwischen 2012 und 2025 wird die Hälfte aller Lehrerinnen und Lehrer in Pension gehen. Das sind ca. 60.000 Personen. Wenn wir dieses Fenster nicht nutzen, um mit Innovation, zukunftsorientierter Vorbereitung und neuen Bildungsansätzen die zukünftige pädagogische Landschaft aufzubereiten, wann dann?“ (Härtel 2010, 17). Der Zeitpunkt für Veränderungen ist günstig, das gilt ebenso für neue Ansätze im Dienst- und Besoldungsrecht.

Eine weitere Veränderung in der österreichischen Bildungslandschaft mit Auswirkungen auf die STB betrifft die per Schulversuch geschaffenen Neuen Mittelschulen (NMS). In Modellregionen wird mittels Kooperationen zwischen Hauptschulen und Berufsbildenden höheren Schulen (BHS) oder Allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS = Gymnasien) eine neue Schulform entwickelt. Dass Schulen ohne Tagesbetreuung im Zuge dieser Innovation auch Überlegungen anstellen, einen ganztägigen Schulbetrieb aufzunehmen, ist eine logische Konsequenz dieses Prozesses. Völlig neu in dieser Situation ist die Tatsache, dass Kooperationslehrkräfte aus den BHS, die zudem bisher nur Schüler/innen aus der Sekundarstufe II unterrichtet haben, unter Umständen auch in der STB eingesetzt werden können, eine Tätigkeit, für die es ihnen weitgehend an Erfahrung mangelt.

Was in diesem Schulentwicklungsprozess viel zu wenig Beachtung gefunden hat, ist das Problem des Zusammenpralls von schultypenimmanenten spezifischen Schulkulturen – wie etwa der für alle Schulen geltenden, aber unterschiedlich gehandhabten Aufsichtspflicht. Die divergierenden Abläufe, Organisationsstrukturen und Hierarchien im schulischen Alltag wurden in ihrer Auswirkung auf die Zusammenarbeit zwischen AHS/BHS- und Hauptschullehrer/innen unterschätzt und sorgen immer wieder für Irritationen. Auch im Bereich der schulischen Tagesbetreuung finden Auffassungs- und Haltungsunterschiede im Umgang mit den Schülerinnen/Schülern sowie in der Gestaltung der Lern- und Freizeit ihren Niederschlag und müssen diskutiert, vereinheitlicht und wiederum erprobt werden, was eine längerfristige Planung und Evaluation impliziert.

Kritiker der Neuen Mittelschule befürchten, dass sie einen Modellversuch für eine gemeinsame Schule der 10 bis 14-Jährigen darstellt, eine Art Gesamtschule, die in Österreich genauso kontrovers betrachtet wird wie vor 30 Jahren die Ganztagschule. Auf Bundesebene wird ein einheitliches, gemeinsames Dienst- und

Besoldungsrecht angestrebt, das auf einer zukünftig gemeinsamen Ausbildung aller Lehrer/innen basieren soll. Ob es in dieser Frage gewerkschaftlichen Widerstand oder eine konstruktive Zusammenarbeit geben wird, bleibt abzuwarten.

1.2 Divergenzen in der Tagesbetreuung an Gymnasien und an Allgemeinen Pflichtschulen

In der Pflichtschule wird vor allem in der Primarstufe (Jahrgang 1-4) die Betreuung der Schüler/innen häufig nicht von der Tagesbetreuung, sondern von Horten übernommen. Horterzieherinnen verfügen nicht über eine akademische Ausbildung und es gelten für Hort und schulische Tagesbetreuung unterschiedliche gesetzliche Vorgaben, z.B. gibt es Vorschriften zur Raumgröße und Mindestausstattung von Horten, die für die STB völlig fehlen. Darüber hinaus bieten viele Horte auch eine Betreuung während der unterrichtsfreien Tage und der Ferien an, ein wesentliches Faktum, warum Eltern von Volksschulkindern den Hort einer schulischen Tagesbetreuung vorziehen.

Schulische Tagesbetreuung wird in Österreich an der AHS und im Pflichtschulbereich unterschiedlich organisiert und praktisch umgesetzt. Grundsätzlich sind alle Schulen verpflichtet Tagesbetreuung anzubieten, wenn eine bestimmte Anzahl von Eltern (mindestens 10 bzw. 15 Anmeldungen) dies wünscht und am selben Schulstandort keine bereits bestehenden Betreuungsangebote wählbar sind. Die schulische Tagesbetreuung kann von Jahrgang 1 bis 8 angeboten werden und muss in jedem Fall ein Freizeit- und Lernzeitangebot stellen, wobei die Freizeitbetreuung das Mittagessen mit einschließt.

Die Lernzeit in der Tagesbetreuung besteht laut Schulorganisationsgesetz aus zwei Bereichen. In der gegenstandsbezogenen Lernzeit (=GLZ) werden Inhalte aus dem Fachunterricht des Vormittags wiederholt und gefestigt und Schüler/innen gefördert. Diese Stunden entsprechen in der Besoldung auch regulären Lehrerstunden. In der individuellen Lernzeit (= ILZ) sollen Schüler/innen ihre Hausaufgaben erledigen, für Schularbeiten (= Klassenarbeiten) lernen, Referate vorbereiten etc., wobei die Abgeltung für ILZ-Stunden – wie die Freizeitbetreuung – nur 50 % einer Lehrerstunde beträgt. Für die Lernzeit werden in beiden Schultypen Lehrer/innen eingesetzt, in der Freizeit können auch andere Personen für die Betreuung der Schüler/innen herangezogen werden. Seit September 2011 gibt es für Tagesbetreuungen an den Gymnasien die Möglichkeit, ein neues Modell zu wählen, das keine Trennung zwischen GLZ und ILZ beinhaltet und die Lernzeit vollwertig entlohnt.

Die gravierendsten Unterschiede zwischen AHS und Pflichtschule gibt es in der Organisation der Freizeit. Während an den meisten AHS-Standorten Lehrer/innen auch in der Freizeitbetreuung eingesetzt werden, sind in den Volks-, Haupt- und Neuen Mittelschulen häufig Personen aus Vereinen in der Freizeitbetreuung tätig. Neben engagierten Erzieherinnen/Erziehern, Sporttrainern oder Musikschullehrerinnen/-

lehrern bieten diese Vereine Studierenden und Junglehrerinnen/-lehrern, die auf eine Anstellung warten, ein berufsnahes Betätigungsfeld. Der beginnende Lehrermangel in einigen Bundesländern hat zur Folge, dass nicht mehr auf Junglehrer/innen für die Tagesbetreuung zurückgegriffen werden kann. So sind an Pädagogischen Hochschulen und anderen Bildungsinstituten unterschiedlich umfangreiche Lehrgänge entstanden, die auch Nicht-Lehrer/innen für diesen Aufgabenbereich ausbilden. (vgl. Lehrgang Tagesbetreuung 2010, vgl. Lehrgang Freizeitbetreuer/in in der Nachmittagsbetreuung 2009). Um eine Vereinheitlichung herbeizuführen und einen Qualitätsstandard für diese Ausbildung zu gewährleisten, erarbeitet das zuständige Bundesministerium zurzeit einen Lehrgang, der Personen aus anderen Berufen für diese Arbeit in der Tagesbetreuung qualifizieren soll.

2. Aufgaben und Herausforderungen für Lehrkräfte in der STB

Lehrer/in in der Tagesbetreuung zu sein, heißt mehr als nur Wissen zu vermitteln oder abzufragen – die Rolle, die Lehrpersonen im Allgemeinen im Unterricht einnehmen, erfährt in der STB eine Erweiterung – wie auch ihr Aufgabenbereich. STB-Einsteiger/innen sind oft überrascht, wie viele neue Herausforderungen sie am Nachmittag erwarten. Obwohl sich viele Lehrpersonen, die einige Zeit in der Tagesbetreuung gearbeitet haben, mit dem Rollenbild der Erzieherin, des Spiel- und Gesprächspartners, des Elternersatzes etc. identifizieren können und die Arbeit als Bereicherung erleben, ist es für sie doch eine große Kraftanstrengung, Motivation und Konzentration der Schüler/innen am Nachmittag aufrechtzuerhalten (vgl. Popp 2008, 59 ff.).

Erschwert wird die Arbeit an den Schulnachmittagen durch das Faktum, dass an den meisten Schulen in Österreich der Ganztagsbetrieb eingeführt wurde, ohne vorher die entsprechende Infrastruktur und Raumadaptierung zu schaffen. Es fehlt auch an Spielplätzen für Zehn- bis Vierzehnjährige im Außenbereich. Im Zuge von Renovierungs- und Umbaumaßnahmen an den Schulen wird nun zwar auch der Raumbedarf für die STB berücksichtigt, aber es wird wohl noch Jahre dauern, bis alle ganztätig geführten Schulen tatsächlich über adäquate Freizeit-Räumlichkeiten verfügen können.

2.1 Lernzeitbetreuung

Auf den ersten Blick erscheint es für Lehrkräfte positiv, dass die Gruppengröße in der Tagesbetreuung maximal 19 Schüler/innen umfasst, immerhin weniger Kinder, als in Klassen am Vormittag unterrichtet werden. Man erkennt aber rasch, dass sogar diese Schüleranzahl zu hoch sein kann, wenn es darum geht, auf die Stärken und Schwächen jeder Schülerin und jedes Schülers einzugehen, zumal sich eine Gruppe aus Kindern mehrerer Klassen und Jahrgänge zusammensetzen kann. Die

Lernzeitbetreuung erfordert daher eine hohe fachliche und didaktische Kompetenz sowie sehr gute Vorbereitung und Organisation von Lernmaterialien. Die strikte Trennung zwischen GLZ (Fachstunden) und ILZ (Hausaufgaben, Lesen, Lernen) lässt sich kaum realisieren, da unterschiedliche Lerntempi, Leistungsniveaus und der Aufgabenumfang berücksichtigt werden sollen.

Während sich der Regelunterricht weitgehend an der Unterrichtsplanung der Lehrkraft orientiert, stehen in den Lernstunden der Tagesbetreuung die tatsächlichen Bedürfnisse der Schüler/innen im Vordergrund. Die Hauptaufgaben der Lehrer/innen in diesen Lernstunden sind die Förderung und die Unterstützung bei Lerndefiziten, aber auch Schüler/innen zu fordern und zu bestärken. Ob es sich nun um die Unterstützung bei Hausaufgaben und Referaten handelt oder die gezielte Vorbereitung auf Schularbeiten und Prüfungen, die Lehrperson muss jede Schülerin und jeden Schüler individuell betreuen. Das bedeutet, dass Schüler/innen auch erwarten, dass der Mathematiklehrer sie für das bevorstehende Geografierreferat beraten oder die Englischlehrerin kompetente Hilfestellung bei der Mathematikhausübung leisten kann. Mit dieser Erwartungshaltung konfrontiert, wird die Zeit oft zu kurz, um allen Schülern gerecht zu werden.

In der Vorbereitung für GLZ-Stunden – das sind hauptsächlich Deutsch-, Englisch- und Mathematikstunden – muss die Lehrkraft auf die heterogene Zusammensetzung der Lerngruppe Rücksicht nehmen. Neuer Lernstoff darf nicht erarbeitet werden, diese Stunden dienen der Wiederholung und Festigung von bereits gelernten Inhalten, wobei wie im Regelunterricht die Bildungsstandards in die Aufgabenstellung einzubeziehen sind. Individualisierung und Differenzierung sollen selbstverständlich auch in den Unterrichtsstunden am Vormittag angewendet werden, aber eine gute STB ist tatsächlich davon abhängig, wie flexibel die Lehrpersonen mit dieser Aufgabe umgehen können. Für die Lehrkräfte besteht ein permanenter Druck, die Erwartungen der Eltern zu erfüllen, die sich vor allem eine vollständige Erledigung der Hausaufgaben und die Vorbereitung auf Schularbeiten wünschen. Unzufriedene Eltern können ihr Kind am Ende des ersten Semesters von der offenen Form der schulischen Tagesbetreuung abmelden, was bedeutet, dass eine unqualifizierte Betreuung unter Umständen eine Art „Massenflucht“ zur Folge hat. Schulische Tagesbetreuung ist in Österreich nicht kostenlos. Bevor Eltern einen finanziellen Beitrag leisten, für den sie nach ihrer Einschätzung zu wenig Gegenleistung erhalten, suchen sie eher eine andere Betreuungsform für ihr Kind.

Ein wesentlicher Aspekt der Lernzeitgestaltung betrifft das Lerncoaching. Besonders an der Schnittstelle zwischen Primar- und Sekundarstufe haben Lehrkräfte die Aufgabe, Kinder zu selbstgesteuerten, effektiven Lernprozessen hinzuführen, die ihnen in weiterer Folge das Lernen erleichtern. Grundlagen des Lernmanagements wie die Gestaltung des Arbeitsplatzes, lerntypadäquate Lerntechniken, Nachhaltigkeit von regelmäßigen Wiederholungen etc. sollten mit den Schülerinnen/Schülern erarbeitet und trainiert werden, da am Vormittag dafür oft zu wenig Zeit bleibt.

Wenn diese Maßnahmen früh genug einsetzen, können Lernprobleme bereits im Vorfeld vermieden werden – und Lernerfolge erhöhen die Motivation.

Doch auch Eltern nehmen gerne eine Beratung durch STB-Lehrer/innen in Anspruch, wenn sie in erzieherischen oder schulischen Belangen Hilfe suchen. Darüber hinaus können Lehrpersonen der Tagesbetreuung als Vermittler/in auftreten, wenn es Differenzen zwischen Eltern und einer Lehrkraft des Vormittagsunterrichts gibt. Die Rolle des Beraters, der Lernbegleiterin, die in der Tagesbetreuung eingenommen wird, erleichtert es den Eltern, Vertrauen aufzubauen und fördert somit die Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus.

2.2 Freizeitbetreuung

Neben all den bereits genannten, von Lehrpersonen als Teil ihrer professionellen Tätigkeit akzeptierten Aufgaben werden sie in der STB vor allem als Pädagogen, als Leitfigur und Vorbild gefordert. Zunehmend müssen Lehrer/innen in der STB Erziehungsarbeit leisten, die eigentlich ins Elternhaus gehört, dort aber aus verschiedenen Gründen unterbleibt. Überforderte Eltern suchen Rat bei Lehrern, weil sie nicht mehr weiterwissen, oder ziehen sich völlig zurück und überlassen die Erziehung ihrer Kinder der Schule. Eine immer häufiger attestierte Hyperaktivität und Aufmerksamkeitsstörungen belasten nicht nur die betroffenen Kinder, sondern auch ihr privates und schulisches Umfeld. Erzieherische Defizite wie fehlende Umgangsformen, mangelnde Kommunikationsfähigkeit oder erhöhte Gewaltbereitschaft sind für Lehrkräfte natürlich auch im Regelunterricht problematisch, kommen aber verstärkt zum Tragen, wenn Kinder miteinander ihre Freizeit verbringen.

In der Sozialisierung der Kinder und Jugendlichen spielt es eine große Rolle, in einer Gruppe von Gleichaltrigen Akzeptanz zu finden. Nicht zuletzt aufgrund der Tatsache, dass wir immer mehr Einzelkinder in unseren Klassen und in der Tagesbetreuung haben, kommt es bei diesen gruppenspezifischen Prozessen zu Rankämpfen und Konflikten. In solchen Situationen ist ein Eingreifen der Lehrkraft mitunter nötig, um den Kindern ein Modell gewaltfreier Konfliktlösung und Kritikfähigkeit vorzuleben sowie Werte wie Rücksichtnahme, Mitgefühl, Eigenverantwortung und Toleranz zu vermitteln.

Aber es gibt auch die stillen, introvertierten Kinder, die ebenso unsere Zuwendung brauchen. Nicht jedes Kind, das sich zurückzieht, möchte tatsächlich alleine sein. Ein sensibles Herantasten an die Ursachen des Rückzugs und das Angebot eines Gesprächs kann unter Umständen der erste Schritt zu einer Problemlösung sein. Lehrer/innen sollten sich dessen bewusst sein, dass für manche Kinder die Schule der einzige Ort ist, wo sie Aufmerksamkeit und Anerkennung erhalten und Wertschätzung erleben können.

Freude an der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, Empathie, Geduld und Verständnis sind die unabdingbaren Grundlagen für die Tätigkeit in der schulischen

Tagesbetreuung. Zum Anforderungsprofil einer STB-Lehrkraft gehört ebenso in hohem Maße soziale Kompetenz. An der Nahtstelle zwischen Primar- und Sekundarstufe brauchen Schüler/innen Unterstützung, um sich in der neuen Umgebung mit veränderten sozialen Bedingungen zurechtzufinden. Hinzu kommt die schwierige Phase der Pubertät, in der Selbstzweifel, die Suche nach der eigenen Identität und Rolle in der Gruppe eine große Belastung für Jugendliche darstellen. Sie brauchen verlässliche Ansprechpartner, die ihnen im Prozess der Persönlichkeitsentwicklung zur Seite stehen, ihnen zuhören können und gegebenenfalls Zuspruch geben. Häufig übernehmen Lehrer/innen der Tagesbetreuung diese Funktion, da sie viel Zeit mit den Schülerinnen/Schülern verbringen und als Berater eine neutrale Position einnehmen können.

In Zeiten zunehmender Orientierungslosigkeit der Jugend kommt einer weiteren Aufgabe der STB eine große Bedeutung zu – Gemeinsamkeit zu schaffen. Die Durchführung von traditionellen Festen, Spielnachmittagen, kreativen oder sportlichen Wettkämpfen oder Ausflügen stärkt den Gemeinschaftssinn und macht diese Aktivitäten zu besonderen Höhepunkten im Schuljahr, auf die sich alle freuen können – trotz der oft umfangreichen Planungs- und Organisationsarbeit. Dass bei diesen Gelegenheiten sogar Stärken und Talente von Schülerinnen/Schülern entdeckt oder Interesse für eine neue Freizeitbetätigung geweckt werden können, ist ein positiver Nebeneffekt.

Ein für manche Lehrkräfte ungewohnter Aspekt der Freizeitbetreuung ist die Erkenntnis, dass die Distanz, die zwischen Lehrpersonen und Schülern im Unterricht häufig besteht, in der STB verringert wird, wie es ein Lehrer treffend formuliert: „Ja, die besondere Herausforderung liegt eben darin, dass man sich nicht hinter seinem Fach verstecken kann, sondern man muss als Mensch auch auf Menschen zugehen“ (vgl. Popp 2008, 58). Die Furcht von Lehrkräften, dass mit einem Distanzverlust die Disziplinlosigkeit zunehmen könnte, wird glücklicherweise durch viele positive Erfahrungen entkräftet. Gerade das zwanglose Miteinander, das gemeinsame Spaßhaben an einer Aktivität macht Schule zu einem wertvollen Lebensraum.

3. Defizite und Handlungsperspektiven

Lehrkräfte in der STB haben viele Aufgaben zu erfüllen und arbeiten meist mit großem Engagement, berufsintern leiden sie aber unter dem schlechten Image dieser Tätigkeit. Sie werden von Kollegen bedauert, dass sie am Nachmittag Dienst versehen müssen. Die geringere Wertigkeit der Freizeitstunden deuten viele Lehrkräfte als eine geringere Wertschätzung ihrer Leistungen. Einerseits wäre es wünschenswert, Lehrkräfte aus Gründen der Kontinuität an mehreren Nachmittagen in der STB einzusetzen, andererseits sehen diese Personen die Tagesbetreuung nicht als Belohnung an, da sie für gleichen Lohn weit mehr Stunden an der Schule verbringen als andere Lehrer/innen. Dabei wäre es für jede Schule ein großer Vorteil, wenn sich

einige Lehrkräfte auf die Tagesbetreuung spezialisieren und regelmäßige Fortbildungsveranstaltungen für diesen Tätigkeitsbereich besuchen würden. In Zusammenarbeit mit externen Beraterinnen/Beratern, die für die Lehrer/innen als Coaches zur Verfügung stehen sollten, und mit Unterstützung von Psychologen an der Schule könnten Angebot und Qualität der schulischen Tagesbetreuung verbessert werden. Allerdings müsste die Besoldung für die Freizeitbetreuung angehoben werden, um diesen Einsatz für Lehrpersonen attraktiver zu machen.

In der derzeitigen Lehrer/innenausbildung finden die meisten der unter Punkt 2 genannten Herausforderungen noch keinen Niederschlag. Dieses Defizit betrifft besonders junge Lehrer/innen, da sie noch nicht auf ein Verhaltensrepertoire zurückgreifen können, das die langjährige Erfahrung im Schuldienst mit sich bringt. Im Rahmen der geplanten Neugestaltung der Lehrer/innenausbildung sollten ganztägige Schulformen Berücksichtigung finden, um Junglehrer/innen auf alle möglichen Einsatzbereiche angemessen vorzubereiten.

Ein besseres Angebot gibt es in der Fort- und Weiterbildung an den Pädagogischen Hochschulen, die landes- und auch bundesweite Fortbildungsseminare für STB-Lehrkräfte konzipieren. Hier könnten schüler/innenzentrierte Schwerpunkte noch mehr in den Fokus rücken: Diagnostik von Lernproblemen und individuelle Förderpläne, die Vermittlung von Soft Skills und die praktische Umsetzung von Kommunikationsmodellen. In diesem Zusammenhang wäre es wünschenswert, bei den Schulleitungen – als Genehmigungsinstanz für Lehrer/innenfortbildung – ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass nicht nur für den Fachunterricht Fortbildung nötig ist, sondern ebenso für die Tätigkeit in der Tagesbetreuung.

Für Ausbau und Förderung der STB setzt das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur nicht nur verstärkt finanzielle Mittel ein, sondern akzentuiert durch verschiedene Aktionen auch die bildungspolitische Bedeutung ganztägiger Schulformen. Um die Tagesbetreuung in Schulentwicklungsprozessen besser zu verankern, wurde 2007 eine Handreichung an alle Schulen versendet. Die „Empfehlungen für gelungene schulische Tagesbetreuung“ sollen Lehrerinnen/Lehrern, Eltern und Schulleiterinnen/Schulleitern wichtige Grundlagen und Impulse liefern, die Tagesbetreuung an ihrer Schule zu verbessern (vgl. bm:ukk 2007).

Dasselbe Ziel verfolgt die vom Bundesministerium initiierte Aktion: Qualität in der schulischen Tagesbetreuung (vgl. Qualitätsgütesiegel 2010). Die im Schuljahr 2010/11 zertifizierten 196 Gütesiegelschulen gelten als Kompetenzzentren für eine gut gelungene Tagesbetreuung und sollen anderen Schulen als Anregung zur Evaluation und Weiterentwicklung ihres Angebots dienen.

Jede Maßnahme, die dazu führt, dass sich junge Menschen wieder gerne für den Lehrberuf entscheiden und mit allen Aufgaben einer Ganztagsschule identifizieren können, verbessert die derzeitige Situation. Denn gerade der ganztägige Schulbetrieb verlangt nach besonders engagiertem Lehrpersonal, damit sich der positive Effekt der Betreuungs- und Beziehungsarbeit auch auf den Regelunterricht übertragen kann.

Literatur

- bm:ukk (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Hrsg.) (2007): Empfehlungen für gelungene schulische Tagesbetreuung. Wien
- bm:ukk (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Hrsg.) (2010): Die Bildungsreform für Österreich. Das Gesamtkonzept in der Umsetzung. Wien
- Fernsebner-Kokert, Bettina/Scheller, Kerstin (2009): Reformbedarf Tagesbetreuung. In: Der Standard – Onlineausgabe v. 27.3. 2009
- Härtel, Peter u.a. (2010): LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur und des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung. Wien
- Lehrgang Tagesbetreuung (2010): Pädagogische Hochschule Steiermark (<http://elternakademie.phst.at/index.php?id=1298&L=1>) vom 25.2. 2011
- Lehrgang Freizeitbetreuer/in in der Nachmittagsbetreuung (2009): Pädagogische Hochschule Niederösterreich (<http://www.ph-noe.ac.at/studienangebot/lehrgaenge/nachmittagsbetreuung.html>) vom 25.2.2011
- Popp, Ulrike (2008): Lehrkräfte in schulischer Tagesbetreuung. Zur Diversität der Bildungs- und Erziehungsarbeit an den Schulnachmittagen. Klagenfurt
- Qualitätsgütesiegel 2010: Aktion: Qualität in der schulischen Tagesbetreuung – 2. Durchgang (<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/tb/quist.xml>) v. 4.6.
- Schulgesetze: Gesetzliche Bestimmungen für offene und verschränkte ganztägige Schulformen in Österreich: SchOG: Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz) BGBl. Nr. 242/1962, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 44/2009 (<http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog.xml>) vgl. §6 Abs. 4a, §8d, §8j
- SchUG: Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz 1986 – SchUG), BGBl. Nr. 472/1986 (WW), zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 112/2009 (http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schug_teil1.xml#12a) vgl. §12a, §51 Abs. 3
- Schulzeitgesetz: Bundesgesetz über die Unterrichtszeit an den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schularten (Schulzeitgesetz 1985)
- StF: BGBl. Nr. 77/1985 (WW), zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 29/2008 (<http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schulzeitgesetz.xml#5>) vgl. §5 Abs. 6

Nachrichten

Ralf Augsburg, Peer Zickgraf

„Lassen Sie sich irritieren!“ – Innovation und Lernkultur als Kernthemen des 7. Ganztagsschulkongresses 2010

Das verfluchte siebte Jahr – beim diesjährigen 7. bundesweiten Ganztagsschulkongress vom 12. bis 13. November 2010 im Berliner Congress Center (bcc) gab es keinen Grund, sich vor dem sprichwörtlich schlechten Omen zu fürchten. Im Gegenteil: Die am Vortag präsentierten Ergebnisse der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG) hatten Presse und Öffentlichkeit elektrisiert und sorgten auch auf dem Kongress für aktuellen Gesprächsstoff.

Das Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (IZBB) hat den bildungspolitischen Dialog entscheidend befördert. Durch dieses Investitionsprogramm hatte die Bundesregierung von 2003 bis 2009 den Bundesländern rund vier Milliarden Euro für bauliche und investive Maßnahmen an Ganztagsschulen zur Verfügung gestellt.

Revolution der Lernkultur

„Nach der großen Bauphase geht es nun darum, an den Konzepten für Ganztagschulen zu arbeiten“, so die Bundesministerin für Bildung und Forschung, Prof. Dr. Annette Schavan, in ihrer Eröffnungsrede. „Der Prozess der Etablierung von Ganztagsschulen hat nicht zu mehr Uniformität, sondern zu mehr Vielfalt geführt. Dabei sind die offenen Ganztagsschulen die beliebteste Form. Langsam entwickelt sich allerdings an vielen der 12.000 Schulstandorte, an denen gebaut worden ist, eine höhere Verbindlichkeit des Angebots. Für diese braucht es die Herausbildung einer neuen Lernkultur. Ich bin überzeugt, dass die eigentliche Revolution im Schulsystem die Revolution der Lernkultur darstellt.“

Damit nahm die Ministerin Bezug auf das Motto des Kongresses: „Zeit für eine neue Lernkultur“. Eine „sehr bemerkenswerte Entwicklung“ in dieser Hinsicht konstatierte sie für die Ganztagsgrundschulen, in denen zum Beispiel durch die zusätzliche Zeit mehr mathematische und naturwissenschaftliche Angebote eingeführt worden sind. 61 Prozent der Grundschulen haben im Ganztag mathematische Angebote begonnen. Die Zahl der Grundschulen mit naturwissenschaftlichen Angeboten stieg von 2005 bis 2009 um 15 Prozentpunkte.

Als eine der Voraussetzungen für die Veränderung der Lernkultur müsse sich künftig die Lehrerbildung noch stärker verändern. „Diese braucht einen eigenen Ort, an dem sich auch die Bildungsforschung stärker etabliert – eine Forschung, die nicht nur Daten sammelt, sondern sich auch auf die Lebenswirklichkeit der Schulen einlässt“, warb die Ministerin.

Gute Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern

Entscheidend sei, dass die „Ganztagsschulbewegung“, wie sie es nannte, ihre Tragfähigkeit erhalte. Um diese zu gewährleisten, bemühe man sich weiterhin um eine gute Atmosphäre in der Zusammenarbeit mit den Ländern. Annette Schavan dankte zum Schluss ihrer Rede „vor allem den Lehrerinnen und Lehrern für ihre Arbeit, die so schön und so schwierig zugleich ist“.

Als ein „wunderbares Beispiel für einen großen Erfolg der Zusammenarbeit zwischen Bund und Ländern“ bezeichnete der bayerische Kultusminister und diesjährige Präsident der Kultusministerkonferenz Dr. Ludwig Spaenle anschließend die Ganztagsschulentwicklung. Der Kongress sei dabei eine der „wichtigsten bildungspolitischen Veranstaltungen des Jahres, weil hier Ideen für eine gute Praxis ausgetauscht werden“.

Es sei „unideologischer“ geworden, so der Minister weiter. „Wir reagieren mit den Ganztagsschulen auf eine gesellschaftliche Veränderung in den Familienstrukturen, die man beklagen kann, bei der man aber auch etwas tun kann.“ Auf die Herausforderungen der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit schwieriger Lebenshintergrund müsse man so reagieren. „Dieser Weg ist notwendig, und es wird weiter in ihn investiert werden.“ Denn die besten Möglichkeiten, etwas zu verbessern, bestünden durch differenzierte Förderung, und diese sei nirgends so gut möglich wie in der Ganztagsschule.

Für die Politik gibt es dabei Spaenle zufolge auch noch einiges zu tun. „Die Jugendringe haben die Befürchtung, durch die ganztägigen Angebote der Schulen verdrängt zu werden. Bei vielen besteht auch die Sorge, dass den Kindern und Jugendlichen die Zeit für ehrenamtliches Engagement fehlen könnte. Wir müssen hier vermitteln und die verschiedenen Partner zusammenbringen.“ Baulich gebe es weiterhin Nachholbedarf, um die Schulen so auszustatten, dass sie einer ganztägigen Nutzung entsprechen. Schließlich bleibe die Inklusion ein Thema, das „uns in herausragender Weise beschäftigt“.

Bildungsforschung für die Praxis

Der anschließende Vortrag von Prof. Dr. Eckhard Klieme hinterließ bei vielen Teilnehmenden einen tiefen Eindruck. Prof. Klieme vom Deutschen Institut für internationale pädagogische Forschung (DIPF) erläuterte in seinem Vortrag „Lern-

kultur in Ganztagschulen: Qualität und Wirkung“ die Ergebnisse der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG) und sorgte damit wie schon am Vortrag auf der Pressekonferenz im Bundesministerium für Bildung und Forschung für Aufsehen.

Das StEG-Forscherkonsortium konnte nach seiner Befragung von rund 54.500 Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften, außerschulischen Partnern, Schulleitungen und Eltern von 328 Ganztagschulen in 14 Bundesländern über einen Zeitraum von sechs Jahren in der Tat bemerkenswerte Ergebnisse referieren. Das BMBF hatte die Studie mit insgesamt 8,4 Millionen Euro gefördert.

So sanken bei Schülerinnen und Schülern mit der verbindlichen und dauerhaften Teilnahme am Ganztag die Klassenwiederholungen. Das Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler wurde ebenso positiv beeinflusst wie das Familienklima. Sogar die Schulnoten verbesserten sich – allerdings nur dann, wenn die pädagogische Qualität der Angebote hoch war, ein unterstützendes Lernklima herrschte und die Aktivitäten die Schülerinnen und Schüler motivierten und herausforderten, wie Klieme einschränkend betonte.

„ ... größte Transformation der Schullandschaft“

Alles in allem haben die Forscher durch diese umfassende Befragungsstudie positive Effekte bei regelmäßiger und dauerhafter Teilnahme festgestellt, umgekehrt keine negativen Auswirkungen. „Die Untersuchung liefert Belege für die Wirksamkeit der ganztägigen Bildung und Betreuung, aber sie gibt auch Hinweise darauf, was in der Schulentwicklungsarbeit und in der Bildungspolitik verbessert werden kann“, erläuterte Klieme.

Bei der Rhythmisierung des Tages, bei der Verzahnung von Vor- und Nachmittag, dem Bilden von Teams aus Lehrkräften und pädagogischen Partnern gebe es noch Aufholbedarf, so der Wissenschaftler. Dies gelte besonders für den Unterricht. „Die Antworten der Schülerinnen und Schüler auf unsere Fragen nach der Gestaltung des Unterrichts verdeutlichen, dass dieser oft noch zu wenig innovativ und abwechslungsreich gestaltet ist. Häufig beschreiben die Kinder und Jugendlichen einen Unterricht, in dem der Lehrer erzählt und abfragt, während sie zuhören.“

Mit anderen Worten: Es gibt noch viel zu tun. Aber in bemerkenswert kurzer Zeit hat die laut Prof. Thomas Rauschenbach, Direktor des Deutschen Jugendinstituts, „größte Transformation der deutschen Schullandschaft“ sehr ermutigende Ergebnisse hervorgebracht und damit auch die rund 1.300 Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Kongresses ermutigt, auf dem richtigen Weg zu sein.

Irritation ist im Alltagssprachgebrauch ein nicht unbedingt positiv konnotierter Begriff. Man verbindet damit eine Verunsicherung, eine Störung des Gewohnten. Gerade das ist für Prof. Dr. Uwe Hameyer von der Christian-Albrechts-Universität Kiel aber unabdingbar, um die Lernkultur in Schulen zu verändern: „Eine Irritation

kann ein Impuls sein – sie kann Schulen veranlassen weiterzulernen und neue Wege zu gehen“, erklärte der Professor für Pädagogik am zweiten Tag des bundesweiten 7. Ganztagsschulkongresses am 12. und 13. November 2010 in Berlin.

Seit Jahren haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Möglichkeit, im Kuppelsaal des Berliner Congress Centers (bcc) Vorträgen aus der Wissenschaft zu lauschen, während in den Arbeitsräumen die Workshops und Foren weiterlaufen. Es ist die Chance, die Ganztagsschulentwicklung quasi aus der Draufsicht und Außenansicht zu reflektieren. Der Vortrag des Wissenschaftlers aus Kiel dürfte dabei interessante Sichtweisen eröffnet haben.

Denn Hameyer wollte nicht nur über Irritation sprechen, er wollte sie für das Plenum auch erlebbar machen und zeigte zahlreiche Kunstwerke, darunter auch Exponate Kieler Nachwuchskünstler, die beim Betrachten eine Irritation auslösen. Man muss zweimal hinschauen – und nachdenken. „Das So-habe-ich-es-noch-nicht-gesehen“, nannte der Wissenschaftler diesen Effekt, der in der Schulentwicklung als notwendige Einsicht vor Veränderungen stehe. „Aus Vertrautem ebenso wie im Neuen entwickeln sich Ideen und eine neue Ordnung, die manchem Lehrerkollegen auch als bedrohliche Unordnung erscheinen mag“, erläuterte Hameyer.

Innovation muss sich stärker legitimieren als Gewohntes

Die Systemtheorie kenne Irritationen als „Schwungrad von Innovation“. Ohne Verunsicherung des Gewohnten gebe es keine Bewegung. Die Dissonanztheorie wiederum besage, dass die im Abstand zwischen dem vertrauten Wissen und dem Neuen entstehenden Dissonanzen erst die Lernprozesse auslösten. „Erst aus Kontroversen entsteht Erkenntnis“, konstatierte der Erziehungswissenschaftler.

Die Gewohnheit stehe im Gegensatz zu diesen Entwicklungen, sie ist laut Hameyer eine „Ureinwohnerin unserer Seele“. Die Gewohnheit stemme sich gegen Neues, Innovation habe sich stärker zu legitimieren. Es bedürfe der Fähigkeit, sich der eigenen Gewohnheiten bewusst zu werden. „Lassen Sie sich irritieren!“, forderte der Wissenschaftler auf, denn „die Schulgeschichte zeigt, dass sich neue Ideen nur durch Diskurse entwickelt haben“. Spannung gehöre dazu, denn „nur durch Spannung leuchtet die Glühlampe“.

Schüler lernen täglich sechs und mehr Stunden am Stück – kaum ein Erwachsener würde dies tun. „Das ist eine völlig unwirkliche, absurde Situation. Zumal die eigentliche Anstrengung doch im vergeblichen Bemühen liegt, 30 unterschiedliche Menschen mit dem gleichen Pensum ‚unter einen Hut zu bringen‘.“ Es spreche daher viel für eine Ganztagsschule, in der es „raus aus dem Unterricht, rein in Lernwerkstätten“ gehe. Denn der entscheidende Punkt in der Schule sei das Lernen durch Aneignungs- und Vermittlungsprozesse. Produktive Irritationen könnten dabei durch altersgemischte Lernarrangements, Projekte, Forscherwerkstätten und Lerncoaching entstehen.

Es gebe einen steigenden Bedarf nach Lerncoaching, das „nicht einfach zwischen Tür und Angel stattfinden kann“, so Hameyer. Man benötige feste Zeiten und Räume für Beratungsdienste. Und nicht nur dafür: „Lehrkräfte wie Schülerinnen und Schüler brauchen auch Ruhe, Orte zum Rückzug und zur Kontemplation. Es gibt noch zu wenige kontemplative Phasen in der Schule.“ Auch müsse es mehr Könnenserfahrungen für die Kinder und Jugendlichen geben. Momentan erfahren die Schülerinnen und Schüler zu oft Diskontinuität; sie werden in ihrem Lernen zu oft unterbrochen.

Ambivalente Entwicklungen in den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen

Als Sozialpädagoge näherte sich Prof. Dr. Thomas Olk von der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg im zweiten Vortrag dem Thema „Lebenswelt und Lernkultur in der Ganztagschule“. Der Wissenschaftler sah viele Entwicklungen im aktuellen Aufwachen von Kindern und Jugendlichen ambivalent. Familiäre Lebenswelten gestalteten sich heute vielfältig. Zeit wird kostbarer, und es scheine, dass in der modernen Arbeitswelt die gemeinsam erlebbare Zeit, die „Quality Time“, abnehme. Formen der Verinselung von kindlichen Erfahrungsräumen gebe es ebenso wie „Terminkindheiten“ und „Konsumkindheiten“. Dazu käme die Virtualisierung von Lebenswelten.

Ein großes Problem sei die zunehmende Kinderarmut. „Das ständige Strecken der knappen Ressourcen erschöpft die Familien“, meinte Olk. Aber auch in der Mittelschicht herrsche eine starke Verunsicherung. „Für die Bildung der Kinder ist das Bildungsniveau der Eltern entscheidend. Eine neuere Studie aus Mannheim zeigt jedoch erneut, dass türkische Eltern höhere Bildungserwartungen haben als deutsche Eltern in sozial schwierigen Lagen. Die Bildungsbenachteiligung ist zudem nicht für jeden Migranten gleich. Auch nach Geschlecht und Region gibt es große Disparitäten in den Bildungschancen.“

Für die Ganztagschule sah der Sozialpädagoge ähnliche Anforderungen wie Uwe Hameyer: „Die konzeptionelle Herausforderung ist die Bestimmung des erforderlichen und gewünschten Ausmaßes der Ganztagsangebote und der Form des Lebensweltbezuges. Schulen können einen Bezug zum Sozialraum herstellen, eine Schule im und für den Stadtteil werden. Manche Schulen verzichten auf eine Lebensweltorientierung und kommen damit klar – für andere kann das aber prekär sein.“

Kultur der Kollegialität muss Einzug halten

In Ganztagschulen spielt sich die Schulentwicklung als Kooperationsprozess ab. Thomas Olk zufolge sind für die Einbindung unterschiedlicher Berufskulturen „grundlegende Veränderungen der Organisationsformen der Schule notwendig“.

Es müsse eine „Kultur der Kollegialität“ einziehen, welche für die Aufhebung der Trennung von herkömmlichem Unterricht und Angeboten sowie der Trennung der Berufsgruppen Sorge. „Das Aufrechterhalten professioneller Autonomie und das Gefühl von Ungewissheit erschweren das gemeinsame Planen und Durchführen von Unterricht und Angeboten. Um dies zu bewältigen, ist die Verständigung über den gewünschten Lebensweltbezug und eine neue Lernkultur notwendig. Dies sollte unter Einbeziehung aller Beteiligten in Steuergruppen diskutiert werden“, befand der Wissenschaftler.

Hinsichtlich der Lernkultur hielt Olk es für wesentlich, dass Ganztagsschulen den Erwerb von personalen Kompetenzen ermöglichen, die für die Lebensbewältigung und Integration notwendig seien. „Dies kann am besten durch individuelle Förderung, Rhythmisierung des Tages und Differenzierung des Unterrichts gelingen“, führte der Wissenschaftler aus. Kornelia Haugg, Abteilungsleiterin im BMBF, zeigte sich auf dem Podium des Kuppelsaals beeindruckt von der „Kraftanstrengung, die alle Beteiligten in den Schulen leisten“. Auf dem Kongress wirke vieles locker und heiter, doch die Beiträge zeigten die Herausforderungen, die täglich in den Ganztagsschulen gemeistert werden. Es sei positiv, dass der Ganztagsschulausbau unumkehrbar gelungen sei. „Das BMBF wird diese Entwicklung weiterhin durch Forschungsprojekte begleiten, und wir überlegen auch Bildungslandschaften zu fördern“, erklärte Kornelia Haugg.

Pädagogische Architektur als Lernkultur

Jede Lernkultur fängt mit dem Solidesten und Zeitbeständigsten an, was Schule zu bieten hat: dem Schulgebäude. Häufig wird in der Praxis dem Gedanken von Schule als Lebensraum keine große Beachtung geschenkt: Eine Schule soll aus Sicht des Schulträgers eine bestimmte Anzahl von Klassen für den Frontalunterricht aufweisen, freie Spiel- und Bewegungsräume in der Nachbarschaft des Schulgebäudes bleiben oft ungenutzt und die Schülerinnen und Schüler werden vielfach bei der Entscheidung über die Gestaltung der Räume nicht einbezogen.

Wenn aber bereits beim Bau einer Schule keine Partizipation der Beteiligten gewünscht wird, wie soll sich dann eine moderne Lernkultur im pädagogischen Alltag entwickeln können? In dem Forum „Der Raum als Bestandteil von Lernkultur“, das am 12. November 2010 auf dem 7. Ganztagsschulkongress in Berlin stattfand, demonstrierte der Architekt Dipl.-Ing. Christoph Parade, emeritierter Professor für Baukonstruktion am Fachbereich Architektur der Fachhochschule Münster, dass es auch anders geht. Schon zu Beginn der 1960er Jahre gelangte er wie viele andere zu der Auffassung, dass Schule als Lebensraum gestaltet werden müsse.

Für die Kinder schwebten Parade „breite Räume mit Ausblick statt Schulen im Kasernenstil“ vor. Die neuen Schulgebäude sollten Klassenräume haben, die mit dem Außenbereich verbunden sind, aber auch Nischen, in denen sich die Schü-

lerinnen und Schüler zurückziehen konnten. Immer wieder stieß der Architekt mit Fachbeiträgen und Interviews öffentliche Kontroversen an und machte darauf aufmerksam, dass ein ganzheitlicher Ansatz den „Grundstein für bessere Schulgebäude und eine intakte Jugend“ legen kann.

Erst nachdem er in den 1960er Jahren seinen ersten Wettbewerb in Nordrhein-Westfalen gewann und in der Folge fünf Schulen konzipierte, konnte er den Beweis erbringen, dass eine schülerorientierte Architektur eine wichtige Voraussetzung für eine neue Lernkultur bietet: Großes Erstaunen wurde in einem Beispiel darüber offenkundig, „dass die neu gestaltete Schule auch nach 25 Jahren noch in Ordnung war“.

„Die Schülerinnen und Schüler machen doch ohnehin alles kaputt“

„Lassen Sie Ihre Bemühungen um bessere Architektur, die Schüler machen doch ohnehin alles kaputt“. Ratschläge dieser Art, so Parade, sind bei geplanten Schulbauten immer wieder zu hören. „Dahinter verbirgt sich eine weit verbreitete Geisteshaltung: Schulen gelten zwar als Orte des Lernens, architektonisch erfüllen sie eher die Bauvorschriften als die Bedürfnisse von Kindern und Lehrern“.

Wenn ein Schulgebäude sich den individuellen Bedürfnissen der Kinder und Erwachsenen anpasst, ist tatsächlich der Grundstein für eine neue Lernkultur gelegt. „Bei meiner Vorbereitung für dieses Forum wurde ich auf einen Vortrag von Dr. Otto Seydel, Leiter des Instituts für Schulentwicklung in Überlingen, aufmerksam: Unter der Überschrift ‚Raum als dritter Lehrer‘ stellte dieser zehn Thesen auf. Plötzlich fand ich viele meiner Ideen wieder, die mich – bedingt durch jahrelangen Schulbau – ganz wesentlich beschäftigten“, kommentiert Parade seine Einladung zum Kongress.

Seydels erste These lautete: „Lernen braucht Ruhe, Licht und Luft“. An allzu vielen Schulen seien demgegenüber die negativen Merkmale von Schularchitektur wie unzureichende Lichtverhältnisse, schlechte Luft und Akustik, beengte Klassenräume anzutreffen: „Wenn ich eine Schule betrete, möchte ich angesprochen werden, und zwar auch mit meinen Sinnen. Es genügt nicht, einen Funktionalbau hinzustellen, in dem die Schülerinnen und Schüler geschossweise gestapelt, mit Wissen versorgt und abgefertigt werden“, erklärte der Architekt.

Ein Schulgebäude wie ein Kaufhaus oder eine Fabrik

Der Architekt veranschaulichte seine Ideen zu einer gelungenen Schularchitektur anhand mehrerer Beispiele aus der Praxis. Als negatives Beispiel nannte er eine Gesamtschule in Rodenkirchen bei Köln, die an eine Kaserne, Justizvollzugsanstalt oder Fabrik erinnere.

Eine Schule in den Niederlanden erschien ihm wie ein Kaufhaus.

Mit der Gesamtschule Barmen, die in Wuppertal seinerzeit für rund 50 Millionen DM erbaut wurde, setzte Parade als Architekt ein deutliches Ausrufezeichen für seine Auffassung einer anderen Lernkultur. Es galt, das neue Schulgebäude in die Umgebung einzubinden und die verbaute Wupper wieder in eine innerstädtische Grünanlage zu verwandeln: „Die Schule sollte sich zum Fluss hin orientieren“, so Parade. Entsprechend der These von Seydel sollte die Schule möglichst viel Natur, Licht und eine Bauform erhalten, die die Besonderheit der Schule hervorhebt.

Nicht nur für das Gebäude, sondern für alle Klassenräume gilt, dass sie keine abgeschlossenen Einheiten bilden sollten, sondern über die Oberlichter mit dem Gesamtgebäude in Verbindung stehen. An das lichtdurchflutete Foyer der Schule schließen die Bibliothek, Mensa, Sporthalle sowie die Klassentrakte an. Sitzstufen in der Mensa ermöglichen es, dass die Kinder einen guten Überblick bekommen und ihre Freunde bereits von außen wahrnehmen können. Gerade für das selbstständige Lernen sei es wichtig, dass die Räume in kleine Bereiche mit Nischen strukturiert werden. Resümierend beschrieb Parade die Lernkultur einer Ganztagschule als eine Konjunktion starker Verben: „Lernen, spielen, toben, verweilen, reden, essen ...“.

Für Parade ist das Schulgebäude auch ein ideales Experimentierfeld für die Kinder, um sich mit Umwelttechniken und deren Folgen auseinanderzusetzen: „Gerade im Schulbau wäre es angemessen, ökologisch Vorbildliches wie die Solarnutzung zu realisieren.“ Außerdem solle sich die Architektur auf die Bedeutung der Außenanlagen besinnen. Gerade Schulen in den Innenstädten müssten den dortigen Mangel an Bewegungsflächen durch erlebnisreiche Bewegungs- oder Spielflächen ausgleichen.

Die demokratische Schule als kontinuierliche Innovation

Eine selbstbewusste, starke Schule, die sich den Anforderungen einer flexiblen Gesellschaft und einer globalisierten Kultur stellt, ruht sich nicht auf den soliden Fundamenten der öffentlichen Schule aus. Sie erfindet sich gewissermaßen als lernende Organisation neu und bedient sich der besten Bausteine aus Schulforschung und -praxis. Das Porträt der Gemeinschaftsschule Balthasarstraße in Köln, das unsere diesjährige Kongressberichterstattung abschließt, zeigt ermutigende neue Wege der Lernkultur auf.

Wer die GGS Balthasarstraße besucht, erlebt eine Schule in Veränderung und Innovation. Stets sucht die GGS Balthasarstraße den Dialog, um Neues aufzunehmen und dazuzulernen. Die Grundschule liegt beinahe versteckt hinter großen Toren, die, wenn sie am Morgen geöffnet werden, erst den Blick auf den Innenhof und die Schule freigeben. Das vierstöckige Schulgebäude, das durch die umliegenden Wohnhäuser schützend umschlossen wird, wirkt durch die abwechslungsreichen Fenster angenehm offen und durch den weichen Kunstbelag auf dem Schulhof geradezu einladend.

Den Betoncharakter, der manche Schulen architektonisch auszeichnet, sucht man an dieser Grundschule vergeblich. Zu dem positiven Bild der Schule passt auch, dass sie nach einem reformpädagogischen Konzept arbeitet, ohne es zu verabsolutieren. Heute erkennt sich die Schule in besonderer Weise in dem pädagogischen Anspruch des bekannten Architekten Otto Seidel wieder, der dafür plädierte „jede Schule als ein Kunstwerk zu betrachten.“ Diese charakterisierte er als einen offenen Prozess, der durch die Partizipation aller Akteure getragen werde. Über die Offenheit ihrer Schule reflektierte Michaela Willweber auf dem 7. Ganztagsschulkongress in Berlin. Wie kann man das Lebendige, ubiquitär Demokratische der Schule bildlich ausdrücken? Der Vergleich mit einem „Rhizom“ (dt. „Eingewurzeltes“) liegt gewissermaßen auf der Hand, ein Begriff, der aus der Biologie entlehnt wurde.

Das Schulprogramm als demokratische „Schulverfassung“

Für die Postmoderne (Deleuze/Guattari) ist „Rhizom“ eine Metapher für ein netzwerkförmiges Modell der Wissensorganisation und Weltaneignung, das ältere Strukturen wie das hierarchische Baummodell überwinden hilft – nicht zufällig steht das Konzept der Rhizomatik unter Kulturschaffenden, Medienphilosophen, IT-Spezialisten oder in der Wissenschaftstheorie in hohem Ansehen. Wenn die Menschen auf dem Ganztagsschulkongress Netzwerke bilden, sich austauschen oder Wissensströme anzapfen, um sie für ihre jeweils eigene Schulreform und die Verbesserung der Lernkultur vor Ort zu nutzen, befinden sie sich in einem fluiden, rhizomatischen Netzwerk.

Diese Arbeitsweise passt zu einer Schule, deren Schülerschaft bunt gemischt ist: in der Schule gibt es Kinder mit Migrationshintergrund (aus Finnland, Spanien, Polen, Korea, Italien, Türkei, Bosnien) sowie Kinder, die in zwei verschiedenen Familien groß werden und schließlich Kinder, die in einer Familie aufwachsen und auch Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die Mischung ist für die Schulleiterin vor diesem sozialen und kulturellen Hintergrund der Schülerschaft ein relevanter Aspekt von Lernkultur an ihrer Schule: „Ein solches Netzwerk wird aus den Menschen gebildet, die die Schule gemeinsam demokratisch gestalten.“ Wer Schule auf solche Weise denkt, bezieht alle Akteure in seine Arbeit mit ein – und fängt konsequenterweise mit den jüngsten, den Schülerinnen und Schülern, an. Dazu ein Auszug aus dem Schulprogramm: „Die Erziehung zu Selbstständigkeit und Selbstverantwortung ist besonders wichtig.“

Das beinhaltet auch, dass das Zusammenleben in der Schule von den Kindern mitgetragen und gestaltet werden sollte. Demokratisches Leben muss vorrangige und prägende Begegnungsform im schulischen Alltag sein. Der Schülerrat leistet hierzu einen wichtigen Beitrag.“ Je zwei Vertreter einer Klasse werden in den Schülerrat entsandt, der sich in regelmäßigen Abständen mit der Schulleiterin

trifft, „um Ideen, Probleme und Beschwerden aus der gesamten Schülerschaft zu beraten, Verbesserungsvorschläge zu diskutieren und abzustimmen. Die Ergebnisse des Schülerrates werden im Anschluss daran der Schulöffentlichkeit zugänglich gemacht.“ Die Idee, dass sich die Schülervertreter regelmäßig – unter Berücksichtigung einer partiellen Öffentlichkeit – mit der Schulleitung besprechen, weckt Assoziationen zur Kinderrepublik, die der polnische Arzt, Schriftsteller und Pädagoge Janusz Korczak in seinen Schriften und insbesondere in dem Buch „König Hänschen“ als Vision entfaltete.

„Habe Mut zu dir selbst und suche deinen eigenen Weg“ (Korczak)

Ihm liegt der Grundgedanke einer demokratischen Schule zugrunde, die von den Kinderrechten her gedacht wird und die seit 1989 durch die VN-Kinderrechtskonvention (Recht auf Bildung, Recht auf Entfaltung der Persönlichkeit etc.) in geltendes Recht überführt wurde. Im Mittelpunkt steht das Wachstum des Kindes zu einer mündigen Persönlichkeit – durch Verantwortungsübernahme, Erziehung zur Selbstständigkeit (selbstgesteuertes Lernen), Anerkennung der Verschiedenheit der Menschen sowie durch Partizipation.

Die Instrumente, um das Ziel einer lernförderlichen Unterrichts- und Schulkultur zu erreichen, sind vielfältig. Im Vordergrund stehen außer dem Klassen- und Schülerrat die zehn jahrgangsübergreifenden Lerngruppen sowie der Gemeinsame Unterricht (GU), in dem sich die Kinder das moderne ABC des Lernens in einem durch Vielfalt geprägten schulischen Umfeld aneignen. Dazu gehören neben den kognitiven die personalen Kompetenzen (Ich-Stärke), Problemlösefähigkeit, das mehrperspektivische Denken beziehungsweise die Anerkennung von Vielfalt.

„Im nächsten Jahr bekommen wir 13 neue Kinder für den Gemeinsamen Unterricht, dazu zwei mit Down-Syndrom“, erklärt Pierre Sonntag, der den Offenen Ganztag (Perspektive Bildung e.V.) leitet und aufgrund seiner Ausbildung als Bewegungstherapeut viel Erfahrung im Umgang mit behinderten Kindern mitbringt. Sonntag ist nicht nur ein wichtiger Mitarbeiter, der auf Augenhöhe mit der Schulleiterin Michaela Willweber kommuniziert, er nimmt auch an allen wichtigen Konferenzen, auswärtigen Veranstaltungen oder gemeinsamen Fortbildungen von Lehrkräften und pädagogischem Personal teil: „Ich sehe mich als einen Wegbereiter der multiprofessionellen Kooperation an der Schule, die ich in enger Absprache mit der Schulleiterin mitgestalte.“ Dazu passt, dass aktive Elternteile wie die Schulpflegschaftsvorsitzende Inge Reiprich-Lill als enge Mitarbeiter in die Gestaltung der Schulentwicklung und der Rhythmisierung einbezogen werden.

„Jeder kann etwas. Niemand kann alles, zusammen können wir viel!“

Erneuerung macht an der GGS Balthasarstraße auch vor der Lehrer- und OGS-Kooperation nicht Halt. Im Gegenteil: Schulleiterin Willweber möchte die neue Organisation und Lernkultur auf die Klassen- bzw. Gruppenteams ausweiten. Diese sollen künftig als selbstständige „Knotenpunkte“ im Rahmen der jahrgangsgemischten Klassen und Gruppen agieren und untereinander eigenverantwortlich ihre Stunden und Inhalte absprechen: „Dadurch können sie flexibler auf die Schülergruppen eingehen“, erklärt die Schulleiterin. Die Innovation soll nicht zuletzt dem individualisierenden Unterricht zugute kommen, der „sich dem Unterricht hin zu den Lernprozessen und den Interessen der Kinder öffnet“. Darüber hinaus eröffnet sie Spielräume bei der Gestaltung des rhythmisierten Ganztags sowie der vielfältigen Ganztagsangebote. Beispielsweise lernen alle Kinder ab der dritten Jahrgangsstufe ein Musikinstrument.

Hintergrund war die Initiative der Helmut-Behn-Stiftung, die das Projekt „Klassenstreicher“ im Jahr 2004 startete: „Alle Kinder der zweiten und dritten Klassen spielen zwei Jahre auf einem Streichinstrument. Besonders motivierten Kindern wird in der vierten Klasse ein weiteres Jahr auf freiwilliger Basis ermöglicht. Das Klassenstreicherprojekt wird im Vormittagsbereich und im Team-Teaching mit den Klassenlehrerinnen durchgeführt, was die Identifikation des Kollegiums mit dem Projekt stärkt und der Musik einen hohen Stellenwert im Schulalltag einräumt“, heißt es auf der Webseite von Andreas Behn, dem Vorstandsvorsitzenden der Stiftung. Der passionierte Einzelkämpfer verwandte viel Zeit und Engagement darauf, um die Kinder unabhängig vom sozialen Status ihrer Eltern zu fördern.

Theaterpädagogik gegen Ausgrenzung

Seit 2009 finanziert die GGS mit Elternbeiträgen den Klassenstreicherunterricht auf Streichinstrumenten (Geige, Bratsche, Cello und Kontrabass), der von den ausgebildeten Honorarkräften an der Schule für die 3. und 4. Klassen erteilt wird. Ferner trägt der Balthasarchor, geleitet von einem professionellen Musiker, zum musikalischen Profil der Schule auf hohem Niveau bei. Die bevorstehenden Weihnachtsfeiertage machen dies besonders anschaulich. In der Turnhalle haben sich die Kinder zum Musizieren versammelt. Unter den neugierigen Blicken der Lehrerinnen, des OGS-Teams und der Eltern geben die Kleinen Kostproben ihres Könnens am Cello, der Violine und im Chor ab. Dabei erhält jedes Kind die Gelegenheit, zu zeigen, wie es individuell mit einem Instrument umgeht und gleichwohl zum Gelingen der Gruppe beiträgt. „Wir möchten mit dem Projekt ‚Klassenstreicher‘ der kulturellen Bildung einen prominenteren Platz in unserem Schulalltag geben.“ Alle Kinder sollen die Chance haben, unabhängig vom Einkommen der Eltern an diesem musikalischen Angebot teilzunehmen.

Eine Woche zuvor hatte noch die Theatergruppe vom „Theater Impuls“ das Heft des Handelns in der Hand. In der Turnhalle steht das Stück „Der überaus starke Willibald“ vor seiner Generalprobe, gespielt von einer rund 20-köpfigen Gruppe aus Dritt- und Viertklässlern: Statt Unterricht probten die Kinder an vier aufeinanderfolgenden Tagen. Dafür lasen sie mit ihrer Lehrerin das Buch, während die Pädagogen eine Stückfassung strickten und anschließend mit den Schülerinnen und Schülern einstudierten. Die Begeisterung während des Projektes kannte kaum Grenzen, und die Kinder waren überrascht, wie rasch fünf Stunden am Vormittag vorübergingen. In dem Stück, das vom NS-Dokumentationszentrum in Köln unterstützt wird, müssen ein paar Mäuse unter ihrem Anführer Willibald den Gleichschritt lernen und Schwache, wie die unbeholfene Lillimaus, aus der Gruppe ausgrenzen und diskriminieren.

Konstruktion einer gemeinsamen Schulidentität

Nachdem den „Mehrheitsmäusen“ der falsche „Mäusehimmel“ versprochen wurde und ihnen sogar das Lesen verboten wird, formiert sich der Widerstand und Willibald wird bald gestürzt. Nun dürfen alle wieder gemeinsam abstimmen. Mit einem wunderbaren Swing endete die Aufführung unter lauten „Zugabe“-Rufen. Nach der gelungenen Aufführung, an der neben den Schülerinnen und Schülern auch die benachbarten Kita-Kinder teilnahmen, soll das Stück zum Gedenktag für die Opfer des Nationalsozialismus am 27. Januar vor einem größeren Publikum uraufgeführt werden. Musikfeste, Sportveranstaltungen, Exkursionen in Museen oder Theateraufführungen schaffen an der Grundschule eine gemeinsame Identität, an der Kinder und Erwachsene nicht nur partizipieren, sondern an deren Konstruktion sie aktiv beteiligt sind. Sie sind ein wesentlicher Bestandteil von Lernkultur. Getreu dem Grundsatz des Schulprogramms: „Ermutigend, nicht verschleiern, Lernwege aufzeigend.“

Rolf Richter

Zukunftsaufgabe Ganztagsschule – Impulse für die Weiterentwicklung

**Bundeskongress des Ganztagsschulverbandes
vom 17.–19. November 2010 in Hamburg**

Vom 17. bis 19. November 2010 fand der Bundeskongress des Ganztagsschulverbandes GGT e.V. in Hamburg statt, zu dem mehr als 450 Gäste aus allen Bundesländern und dem benachbarten deutschsprachigen Ausland anreisten. Es waren Pädagoginnen und Pädagogen aller Professionen sowie Vertreterinnen und Vertreter von Schulen, Schulämtern, Ministerien, Universitäten, Schulträgern und anderen bildungsrelevanten Institutionen, aber auch Bildungspolitikern und Bildungspolitikern, Studentinnen und Studenten, Eltern und Schülerinnen und Schüler.

„Zukunftsaufgabe Ganztagsschule – Impulse für die Weiterentwicklung“, unter diesem Motto gab der Ganztagsschulverband während des Hamburger Kongresses vielfältige Anstöße zur Entwicklung der ganztägig arbeitenden Schulen.

Impulse sind nötig, denn zum Beispiel ermittelte Infratest DIMAP auch für das Jahr 2010, dass sich 63 % der Deutschen für ihre Kinder die Ganztagsschule wünschen, tatsächlich sind wir in Deutschland von einer für alle leicht erreichbaren und qualitativ hochwertigen Versorgung mit Ganztagsschulen noch weit entfernt.

Dazu kommt, dass die öffentliche Diskussion des Jahres 2010 um die Zukunftsaufgabe der Integration die Probleme im Kern traf. So sind nicht nur die Kinder der Migranten noch in der dritten und vierten Generation benachteiligt. Selbst die OECD konstatierte eine soziale Schieflage, die sich auf alle bildungsfernen Schichten der Bevölkerung erstreckt und an den Ergebnissen unseres Bildungssystems sichtbar wird. Zur Abhilfe wird von den damit befassten Politikern immer wieder die Ganztagsschule genannt, weil man es einzig der Ganztagsschule zutraut, das erforderliche erweiterte Zeitbudget zur Verfügung zu stellen. Leider verharret man häufig in den Denkmustern einer erweiterten Halbtagschule. Eine echte Ganztagschule schafft man nicht durch das Anhängen eines Nachmittagprogramms oder die Ausweitung der Wochenstunden (G8). Nüchtern betrachtet brauchen wir formal und inhaltlich ein ganzheitliches Denken für einen neu zu strukturierenden Schultag. Gerade deswegen braucht die vom Ganztagsschulverband erkannte Zukunftsaufgabe Ganztagsschule immer wieder gezielte und vielfältige Unterstützung.

Unser Kongress in Hamburg leistete hierzu einen bedeutenden Beitrag. Mit Prof. Dr. Heinz Günter Holtapps, Dortmund, referierte ein einschlägig profilierter Forscher aus den jüngsten Ergebnissen der StEG-Studie zu Fragen der Qualität, des Entwicklungsstandes und der Perspektiven der Ganztagschulentwicklung in Deutschland. Die Förderung und Bildung der Kompetenzen für die kulturelle Partizipation ist besonders mit Blick auf die bildungsfernen Schichten eine der zentralen Aufgaben, aber auch eine Stärke der Ganztagschule. Den Beitrag ganztägig organisierter Schulen zur kulturellen Bildung griff der Vortrag von Prof. Dr. Max Fuchs, Remscheid, auf. Auch der kritische Blick von Landesschulrat Peter Daschner, Hamburg, der Lehrerbildung, Unterstützungssysteme und Ganztagschule in seinem Vortrag problematisierte, wurde mit Spannung erwartet. Schließlich rückte Prof. Dr. Friedhelm Hengsbach, Ludwigshafen, der über die kommerzielle Logik und den pädagogischen Aufbruch sprach, ein interessantes Thema in den Fokus und vermittelte überraschende Einsichten: Kurzfristige Renditen dominieren, wie wir wissen, vielfach die Entscheidungen in der Wirtschaft. Die politischen Entscheidungsträger verharren im Denken und Handeln in Legislaturen. Beide vermögen es nicht, die langfristige (15-20 Jahre) Rendite von Bildungsinvestitionen zum Leitfaden ihres Handelns zu machen. Ökonomisches Denken und die Frage der Verwertbarkeit von Bildung dringen zur gleichen Zeit so vehement in die Schulen ein, dass nicht nur die klassischen ästhetischen Inhalte an den Rand der Curricula gedrängt werden. Das gilt es zu hinterfragen.

Selbstverständlich blieb der Blick in die schulorganisatorische und unterrichtliche Praxis nicht ausgespart: 20 Schulen unterschiedlicher Schularten und Konzeptionen waren im Programm als Besuchsschulen ausgewiesen, sie luden die Kongressteilnehmer zur Betrachtung und zum fachlichen Gespräch ein. Zudem boten 14 bundeslandbezogene Praktikergespräche ein Forum für den regionalen Erfahrungsaustausch und in weiteren 20 Arbeitskreisen und Workshops wurde die Entwicklung der Ganztagschulen mit aktuellen Beispielen und Anregungen aus der Praxis thematisiert.

Eröffnung des Kongresses

Der *Bundesvorsitzende des Ganztagschulverbandes, Stefan Appel*, Kassel, eröffnete den Bundeskongress 2010 vor ungefähr 350 Gästen in der ansprechend und zweckmäßig umgestalteten Tiefgarage des Tagungshotels Commundo in Hamburg und hieß alle herzlich willkommen! Er führte im Folgenden aus, dass der Verband seine jährlichen Tagungen an wechselnden Orten und immer in anderen Bundesländern durchführen wolle. In den letzten Jahren gab es Kongresse in Baden-Württemberg, Niedersachsen, Sachsen, Bremen, Nordrhein-Westfalen – und wenn wir weiter zurückblicken, vor zehn Jahren in Hamburg. Und etwas weiter zurück, 1995 mit dem Norddeutschen Ganztagschulkongress in Hamburg – und sechs Jahre zuvor auch in Hamburg.

Diese besondere und weltoffene Stadt habe die für die Ganztagsschulidee wirkenden Personen schon immer angezogen. Auch nehme Hamburg, was den Entwicklungsstand angehe, eine herausragende Stellung innerhalb der Bundesrepublik ein. Stefan Appel begrüßte die Zweite Bürgermeisterin und Bildungsministerin der Hansestadt Hamburg, Christine Götsch, und bedankte sich für ihre Unterstützung des Kongresses.

Grußworte der Bildungsministerin, Frau Christine Götsch

Um den eigenen Standort richtig einzuschätzen, so begann sie, sei es wichtig, die Umgebung zu kennen. Die Stadt Hamburg kooperiere deshalb auf dem Sektor Schule und Bildung nicht nur mit den 15 Bundesländern innerhalb der Bundesrepublik, sondern in regelmäßigen Abständen auch mit den Ostseeanrainerstaaten. Dort werde dann deutlich, wie groß der deutsche Nachholbedarf, was die Ganztageseinrichtungen für Kinder betrifft, gegenüber den übrigen Staaten rund um die Ostsee tatsächlich ist. In Deutschland gebe es in der Ganztagsschuldiskussion ideologische Vorbehalte, die häufig mit den vorgeblich „familienfeindlichen“ Erziehungsformen in der DDR-Zeit begründet würden, man möchte hier eben keine „Zwangsbeglückung“ in gebundenen Schulformen, sondern eine freiheitliche Schullandschaft, die es erlaube, aus Angeboten zu wählen. Unumstritten seien jedoch mittlerweile bildungspolitische Ziele wie die Vereinbarkeit von Familie und Beruf und die Notwendigkeit des Defizitabbaus, die die Entwicklung von Ganztagsschulen vorantrieben. Dazu gehöre auch, dass man erkannt habe, dass Kinder möglichst früh und lange gefördert werden müssen (Beispiel Schweden) und sich die Schule von der reinen Lehranstalt zur Lebensschule entwickeln müsse. So habe die Stadt Hamburg jetzt 50 Ganztagsschulen mehr als zu Beginn ihrer Amtszeit im Jahr 2008 und die Zusammenarbeit von Schule und Kinderhorten sei auf eine neue vertragliche Grundlage gestellt worden. Eltern wünschen sich Sicherheit in der Förderung und Betreuung ihrer Kinder, das sei nicht nur in Hamburg erkannt worden. Ihr Haus sei dabei, die Kompetenzen der Jugendhilfe für die Schulen durch institutionalisierte Kooperationen zu erschließen. Dafür gebe es zurzeit fünf Standorte in der Stadt, es sei erkennbar, dass die Schulen darin eine attraktive Möglichkeit ihrer Entwicklung sähen. Im zweijährigen Turnus fänden in der Hansestadt Kongresse zum Ganztagsprogramm der Stadt in Kooperation mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung und der Serviceagentur „Ganztagig lernen“ statt. Diese Tagungen seien hilfreiche Foren zum Gedankenaustausch mit allen beteiligten Institutionen und den möglichen Kooperationspartnern der Schulen. Starke Unterstützung erfahre ihr Haus durch die Zusammenarbeit mit dem Landesverband Hamburg des Ganztagsschulverbandes. Frau Götsch bedankte sich dafür ausdrücklich bei Bernd Martens, dem Hamburger Landesvorsitzenden. Sie selbst habe schon 1990 in ihrer Zeit als Lehrerin an der Hamburger Theodor-

Haubach-Schule Kontakt mit dem Ganztagschulverband gehabt, als ihre Schule den Bundesvorsitzenden Stefan Appel als Schulberater eingeladen hatte. Dieser habe damals schon die Qualität einer Ganztageseinrichtung vor den Mut eines Kollegiums zum Anfangen gestellt und ihre Schule davor gewarnt, zu leichtfertig zu beginnen. Mittlerweile aber sei es so, dass auch Stefan Appel von der Entwicklung in Hamburg, die oft unter einfachsten Bedingungen begonnen habe, beeindruckt sei. Neben der rein zahlenmäßigen Ausbreitung der Ganztagschulen bilde die Qualität den Kernpunkt aller ihrer politischen Handlungen. Frau Götsch stellte zum Schluss ihrer Ansprache heraus, dass Stefan Appel in diesem Jahr bereits 25 Jahre als Vorsitzender des Ganztagschulverbandes wirke und gratulierte ihm zu dieser langen und erfolgreichen Zeit.

Ansprache des Vorsitzenden des Ganztagschulverbandes, Stefan Appel

„Zukunftsaufgabe Ganztagschule – Impulse für die Weiterentwicklung“, das sei das Thema dieses Kongresses. Im Tagungsthema stecke das Wort „Weiterentwicklung“, dem der Verband auf zweifache Weise Bedeutung verleihe. Nämlich einmal als „Weiterentwicklung des Ganztagschulwesens in numerischer Weise“ – also der rein zahlenmäßigen Zunahme an Ganztagschulen oder Schulen mit Ganztagsangebot. Dann zum anderen die qualitative Dimension, nämlich die angefangenen und zum Teil noch bescheidenen pädagogischen Bausteine in den Schulprogrammen zu voll ausgebauten kindergerechten Ganztagschulkonzeptionen zu entwickeln.

Zur ersten Deutung, also der zahlenmäßigen Entwicklung, lasse sich sagen, dass es laut KMK-Statistik im Jahr 2008 (die Zahlen von 2009 lagen noch nicht vor) insgesamt 11.825 Schulen „mit Ganztag ...“ gebe. Auf dem Hintergrund dessen, dass es im Bundesgebiet gegenwärtig (2010) 35.257 Allgemeinbildende Schulen gibt (Statist. Bundesamt), sei festzuhalten, dass bei 33 % unserer Schulen der „Ganztag“ in irgendeiner Form angekommen ist. Eine beeindruckende Zahl, für deren Veränderung nach oben der Verband weiter eintrete, denn der Bedarf sei noch nicht gedeckt!

Zur zweiten Deutung, also der qualitativen Weiterentwicklung, die uns stark berühre und ebenso wichtig sei, gebe es aus unserer Sicht noch erheblichen Nachholbedarf. „Mit der Ganztagschule, ihrem Auf- und Ausbau in Deutschland, seien gegenwärtig zahlreiche Erwartungen verknüpft:

- Sie soll Lernmotivation und Schulfreude erhöhen,
- soziale Benachteiligungen kompensieren,
- eine Balance zwischen Familie und Arbeitswelt schaffen
- und außerdem für die bessere Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sorgen“ (StEG-Konsortium: Ganztagschule: Entwicklung und Wirkungen. 2010, 6).

– Natürlich soll sie auch eine reformpädagogisch orientierte Schule mit lebensbezogenem Unterricht in anregender Lernumwelt werden.

Der Eindruck des Verbandes sei, dass die inhaltliche, sprich: konzeptionelle Fortentwicklung bei überproportional vielen Schulen noch in den Kinderschuhen stecke.

Bei einem anderen, aber erheblichen Teil der Schulen treffe man auf fast pubertäre Zustände, die mit konzeptionellen Suchbewegungen zu tun haben und von denen man noch nicht wisse, was daraus werden könne.

Und dann scheine es neben dem ausgereiften Teil noch den leicht überalterten, hier und da auch etwas „verkrusteten“ Teil zu geben, der einiger Innovationen bedürfe und daher Veränderungsanstöße brauche.

Es sei keine Frage, für die „Zukunftsaufgabe Ganztagschule“ brauche man in Deutschland vermehrte und wohl auch deutlichere Impulse, damit die Erwartungen nicht enttäuscht werden, kein Geld in den Sand gesetzt werde und gar Kindern Teile der Jugendzeit gestohlen würden.

In den Vorträgen, Gesprächskreisen und Workshops dieses Kongresses sollen Erkenntnisse darüber wachsen und gedeihen, welche Impulse nötig und möglich seien. Dabei seien die praxisbezogenen Impulse ebenso wichtig wie die wissenschaftsbezogenen.

Stefan Appel verließ seiner Hoffnung Ausdruck, dass der Gedanken- und Erfahrungsaustausch in den Foren des Kongresses mit den Professionen aus Wissenschaft und Praxis ebensolche Impulse setze und dazu reize, andere Personen zu qualitätsbezogenen Handlungen in Sachen Ganztagschule anzuregen und zu motivieren.

Eröffnungsvortrag

Entwicklung und Qualität von Ganztagschulen – eine vorläufige Bilanz des Ausbaus

Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels, Dortmund, begann seinen Vortrag mit einem tagesaktuellen Statement. 90 Jahre nach dem ersten Schritt zur Überwindung der Ständeschule mit der Einrichtung der vierjährigen gemeinsamen Grundschule stehe man nicht nur in Hamburg noch vor dem gleichen Problemen wie 1920 zur Überwindung der ständischen Schulstrukturen und sozialer Apartheid in den Schulen der Sekundarstufen. Die Ganztagschule könne zu deren Beseitigung etwas beitragen, das werde sein Vortrag zeigen. Aber es komme nicht darauf an, was auf einem Türschild geschrieben stehe, sondern auch darauf, was hinter der Tür geschehe. So erinnerte er zunächst an die wichtigsten Ziele der Ganztagschule:

- Entwicklung der Lernkultur (Lernorte, Kompetenzentwicklung),
- individuelle Förderung (Vermeiden von Schulversagen, Chancenungleichheiten überwinden),
- Sozialisation ermöglichen (Partizipation der Beteiligten im Schulleben),

– Soziokulturelle Infrastruktur bereithalten (Kultur- und Freizeitangebote, Vereinbarkeit von Beruf und Familie, erzieherische Unterstützung der Familien).

Was das jüngste Kapitel der StEG-Forschungen zu diesen Zielen herausgefunden habe, könne er nun demonstrieren. Zunächst einige Worte zur Quantität: 2002 waren 15,9 % der Schulen in Deutschland irgendwie ganztätig arbeitend. 2008 waren es 41,7 % der Schulen. 2002 besuchten 9,6 % der Schülerinnen und Schüler eine ganztätig arbeitende Einrichtung und 2008 waren es schon 24,1 %! Diese rein zahlenmäßig erfreuliche Tendenz sei hauptsächlich den Bundesmitteln des IZBB zu verdanken.

Was die Qualität von Ganztagschulen betreffe, so sei nach seinem 2009 in Dortmund vorgestellten Modell die Unterscheidung zwischen Prozess- und Ergebnisqualität bedeutend. Die StEG-Studie, aus der er hier berichte, befasse sich ausdrücklich nicht mit dem Thema der Ergebnisqualität. Sie untersuche nur die Prozessqualitäten unter dem Einfluss der Systemqualität (strukturelle Vorgaben und Ressourcen) und des sozialen Kontextes (Vorgaben durch die die Schule besuchenden Schülerinnen und Schüler und deren Elternhäuser). Man habe im Verfahren Wert auf die Mehrperspektivität gelegt, also sowohl Eltern, Schülerinnen und Schüler, Schulleitungen, Lehrkräfte als auch die Kooperationspartner und das „übrige“ schulische Personal befragt. Dies sei jetzt im Längsschnitt aus den Jahren 2005, 2007 und 2009 dokumentiert.

Professor Holtappels erläuterte nun einige Forschungsergebnisse zu den Angeboten. Danach seien in der Breite der Angebote (Hausaufgaben und Förderung, fachbezogenen und fächerübergreifenden Angeboten, freizeitbezogenen Angeboten) sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe ein insgesamt hoher Standard erreicht worden. Wichtig sei aus seiner Sicht, das „Weiterlernen“ aus dem Unterricht zu entwickeln und weniger Wert auf rein additive Angebote zu legen. Um hier weiter voranzuschreiten, sei eine hohe Innovations- und Konsensbereitschaft der Kollegien erforderlich. Auch die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler an den Ganztagsangeboten ist weiterhin allgemein hoch, die Schulen müssen nach wie vor ihren Blick auf eine angemessene Mischung der Teilnehmer richten. Auch sei festzustellen, dass die Verbindlichkeit der Angebote, also der Schritt vom offenen zum gebundenen Modell, immer wieder auf den Prüfstand müsse. Für die Überwindung sozialer Benachteiligungen müsse der Schritt zu mehr Verbindlichkeit häufiger gewagt werden, denn gerade benachteiligte Gruppen fühlten sich häufig nicht angesprochen. Insgesamt steige jedoch, wie nicht anders zu erwarten, die Aufnahmequote in Ganztagschulen. Es gebe aber noch einen hohen Grad an so zu nennender Eingangsselektivität, denn gerade die bildungsfernen Schichten seien schon bei der Wahl der Ganztagschulen unterrepräsentiert. Das gelte nicht allgemein, denn die Kinder z.B. allein erziehender Mütter seien zu mehr als 80 % im Ganztage vertreten. Was die genauere Betrachtung der Schülerteilnahme angehe, so werden fachbezogene Angebote nach wie vor nur gering angenommen (etwa

von einem Viertel der Schülerinnen und Schüler). Auch auf diesem Gebiet müssen sich die Schulen noch Gedanken machen. Dass die Nutzung der Freizeitangebote im Verlauf der Sekundarstufe stark sinke, sei ein einerseits zu bedauernder Prozess, doch andererseits sei er der natürlichen pädagogisch-psychosozialen Entwicklung geschuldet.

Zum Personal an Ganztagschulen könne er feststellen, dass in der Primarstufe ein hoher Grad an Professionalität Einzug gehalten habe, seien doch drei Viertel des Personals im Ganztagsbereich hauptberuflich tätig, dagegen steige der Anteil der Honorarkräfte in der Sekundarstufe weiter kontinuierlich an. Das sei unter anderem auch der höheren Zahl der Kooperationspartner aus dem wachsenden außerschulischen Bereich zu verdanken. Das Engagement der Lehrkräfte im Ganztags steige ebenfalls. Problematisch sei nach wie vor die Frage der Kooperations- und Austauschmöglichkeiten des Personals.

Auch wenn man die Ergebnisse verabungsgemäß nicht untersuchen dürfe, so seien doch Aussagen über die Wirkungen der Ganztagsangebote möglich. So sinke an Ganztagschulen das Risiko, eine Klasse zu wiederholen, schlechte Noten zu erhalten und insgesamt gebe es eine weniger große Häufigkeit problematischen Sozialverhaltens. Im Gegenzug steigen Schulzufriedenheit und Schulfreude. Dies müsse man besonders vor dem Hintergrund betrachten, dass in den Eingangsklassen der Ganztagschulen insgesamt eine ungünstigere Schülerpopulation Einzug halte als in den vergleichbaren Klassen der Halbtagschulen. Das belegten auch die vorliegenden Ergebnisse aus den IGLU-Studien an den Grundschulen.

Was die Zufriedenheit der Eltern angehe, so stehe die Entlastung der Familie klar im Vordergrund, aber auch das Familienklima entwickle sich überwiegend positiv, denn z.B. belaste die Hausaufgabenproblematik die Familien weniger und die Wiederaufnahme einer Beschäftigung für die Mütter werde durch Ganztagschulen begünstigt. Genau betrachtet, hänge die Zufriedenheit der Eltern von der Schulqualität (Personal und Ausstattung), der Angebotsvielfalt, der Elternbeteiligung, dem Informationsfluss, den Öffnungszeiten und dem Grad der individuellen Förderung ab. Letztlich habe die Frage, ob eine offene, teilgebundene oder gebundene Ganztagschule organisiert werde, vor dem Hintergrund der für die Zufriedenheit maßgeblichen Faktoren einen vernachlässigbaren Einfluss.

Professor Holtappels nannte abschließend einige Gebiete, auf denen er nach den jetzigen Ergebnissen der Längsschnittstudie Diskussions- und Handlungsbedarf sehe.

- Festlegung von Standards
- Erhöhung der Teilnahmequoten
- Verbesserung der schulischen Konzeptionen
- Setzung von Zielen für die Lernkultur und Kompetenzorientierung
- Verzahnung von Unterricht und Nachmittagsangebot
- Flexibilisierung des Zeitmanagements (Rhythmisierung)
- Differenzierung und Individualisierung

- Lernzeiten statt Hausaufgaben
- Partizipation (aller Glieder der Schulgemeinde)
- Kooperationszeiten für das schulische und außerschulische Personal
- Verbesserung der konzeptionellen Einbindung der Kooperationspartner

Die vorrangige Bearbeitung der aufgeführten Punkte könne einer Verwässerung der Ganztagsschulidee durch qualitative Defizite entgegenwirken.

Regionalinformation Hamburg,

Uwe Gaul, Ganztagsschuldezernent der Senatsverwaltung

Auch Uwe Gaul begann seine Ausführungen mit einer Gratulation, die er an Stefan Appel für seine 25-jährige Zeit als 1. Vorsitzender des Ganztagsschulverbandes richtete. In Hamburg seien von 410 allgemein bildenden Schulen mittlerweile 160 Ganztagsschulen. Alle Gymnasien sind nach der Umstellung auf G8 ganztägig arbeitende Schulen. Von den 40 Förderschulen arbeiteten 25 ganztägig. Von den 51 Stadtteilschulen seien 30 und von den 210 Grundschulen 50 ganztägige Einrichtungen geworden. Die von der jetzigen Regierung in Gang gesetzte Bildungsoffensive habe die Ganztagsschule als Schule der Zukunft erkannt und wolle Schritt für Schritt alle Schulen umwandeln, weil allein die Ganztagsschule durch die Verbindung von neuer Lernkultur, der Einbeziehung der sozial- und familienpolitischen Ziele und der nötigen Garantien für eine funktionierende Verbindung von Bildung und Betreuung wegführe von allen Gefahren der sozialen Stigmatisierung und die Bildungspotentiale voll ausschöpfen könne. Auf dem Weg dazu sei man in der Hansestadt dabei, durch die Einbeziehung der Horte in die Schullandschaft eine Kinderbetreuung von 7-18 Uhr zu verwirklichen. Das bedeute nicht mehr und nicht weniger, als dass alle Grundschulen zu vollzeitig betreuenden Schulen umgewandelt würden. Im nächsten Schritt wolle man auch den Stadtteilschulen die Ressourcen geben, die sowohl eine Früh- als auch eine Spät- und sogar eine Ferienbetreuung ermöglichen. Das bedeute: Hamburg wird ganztägig. Dieser quantitative Ausbau solle aber nicht die Qualität vernachlässigen. Der Senat stelle Ressourcen bereit und regle die Entwicklung der Schulkonzepte, beziehe Kooperationen mit Kultur, Sport, Musik und der Jugendhilfe ein und begleite die Prozesse an den einzelnen Schulen durch eine institutionalisierte, begleitende Weiterbildung für die gesamte Breite des an den Schulen notwendigen Personals und alle erkannten Problemlagen.

Pädagogische Nacht

Der gesellige Abend im Hotel Commundo mit Abendessen und bei musikalischer Unterhaltung war vor allem durch die reichlich vorhandene Zeit zum Erfahrungsaustausch während des gemeinsamen Essens geprägt. Im gesamten Gastronomiebereich des Hotels nahmen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Gelegenheit zum pädagogischen und auch geselligen Zusammensein bis tief in die Nacht hinein wahr.

Vortrag

Mehr Chancen durch kulturelle Bildung in der Ganztagschule, Prof. Dr. Max Fuchs, Remscheid

Der positive Einfluss und die pädagogische Bedeutung kultureller Bildung werden allgemein gering geschätzt, so begann Prof. Fuchs seine Ausführungen. So werde Schule als ein Wettrennen aufgefasst, als eine Veranstaltung, in der man mit anderen konkurriere und meist aus Ehrgeiz und Notenfurcht lerne. Demgegenüber stehe, dass Bildung nach Sokrates doch mehr bedeute als das, was man in der eben beschriebenen Weise aufgenommen habe. Wenn bereits Comenius „Bildung für alle“ fordere, so habe er damit verbunden, dass Lehrer weniger lehren, dafür Schüler mehr lernen und in der Schule weniger Lärm und unnütze Zeitverschwendung stattfinde. Schließlich habe eine kürzlich veröffentlichte Bertelsmann-Studie Comenius in seinem Statement, dass gebildete Menschen friedfertig seien, unterstützt. Denn diese Studie zeige eindeutig den Zusammenhang zwischen einer guten Bildung und einer geringen Kriminalitätsrate und belege damit schon den volkswirtschaftlichen Nutzen einer umfassenden, ganzheitlichen und guten Schulbildung. In Deutschland seien zurzeit etwa 20 % der Menschen als bildungsbenachteiligt einzustufen. Der kürzlich in Hamburg durchgeführte Volksentscheid habe letztlich auch die Frage beinhaltet, wer welche Bildung erhalten solle und wie man am Ergebnis sehen könne, habe eine einflussreiche Gruppe ihre Bildungseinrichtungen erfolgreich gegen eine auch nur geringe Öffnung verteidigt. Die Frage, ob kulturelle Bildung zu mehr Chancengerechtigkeit führe oder ob man zunächst Mathe, dann Deutsch und erst danach die kulturellen Dinge lernen müsse, sei jedoch z.B. gerade in letzter Zeit in Entwicklungsregionen häufig so beantwortet worden, dass kulturelle Partizipation sozusagen den Türöffner darstelle, der dann als Auslöser für den Hunger nach einem Mehr an Bildung wirke. Auch der bekannte indische Ökonom Amartya Sen habe in seinem Wirken und in seinen Werken die Rolle kultureller Bildung in diesem Sinne herausgestrichen. Für die Schule folge daraus, dass Kunst schon per se wertvoll sei. Jeder der Zuhörer solle sich darüber hinaus doch mal ein Leben ohne die Künste vorstellen, man werde schnell erkennen, wie stark unser Leben durch die kulturell-ästhetischen Inhalte geprägt sei. Dazu komme, dass Kunst allgemein Neugierde und Phantasie fördere und zur Entlastung und Entspannung beitrage. Das gesellschaftliche Ansehen wachse mit dem Kunstkonsum und der Ausschluss von kultureller Teilhabe bedeute immer gleichzeitig den Ausschluss von der Gesellschaft. Für die Schule folge daraus, dass sie die bestehenden kulturellen Einrichtungen kooperativ in die Schule hineinholen müsse. Das mache Schule zu einem sinnlichen Erlebnis und fördere die Attraktivität der Schule im Konkurrenzkampf. Schule sei mit ihren direkten Kontakten zu den Menschen auch immer ein Kulturort und müsse für jegliche kulturellen Einflüsse und Veranstaltungen offen sein. Das gehe

so weit, dass pädagogische künstlerisch wirkende Arbeit, die von außen in die Schule komme, dazu beitrage, vielfältige Kompetenzen und Talente zu fördern. Für die messbaren positiven Wirkungen kultureller Einflüsse in der Schule gebe es genügend Beispiele. Der Wettbewerb „Kinder zum Olymp“ oder ein Programm von Tony Blair in England, deren Evaluationen erstaunliche Ergebnisse liefere: Reduktion der Schwänzerquote, höhere Elternpartizipation und eine gesteigerte Lehrergesundheit. Ganz im Sinne von Prof. Burow (Die gesteigerte Bedeutung des Zieles „Glück“ in der Schule.) forderte Prof. Fuchs daher mehr Beteiligung an einer kulturellen Schulentwicklung. Seit vier Jahren gebe es dafür ein Projekt und es seien jetzt schon mehr als 150 Schulen beteiligt. Die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) e. V. habe dazu ein Portal im Internet eingerichtet. Professor Fuchs ermunterte seine Zuhörer mit dem chinesischen Sprichwort „Die längste Reise fängt mit einem ersten Schritt an“ zum Mitmachen.

Schulbesuche

Zahlreiche Schulen in Hamburg hatten sich den Besuchern des Kongresses zur Besichtigung und zum fachlichen Gespräch angeboten. In Hamburg wurde sehr deutlich, mit wie viel Engagement und Kreativität der Schulleitungen und Kollegien die Schulentwicklung betrieben wird. Das betraf nicht nur die Grundschulen, sondern auch die für Hamburg typischen Stadtteilschulen. Die Hamburger G8-Gymnasien arbeiten durch die Bank ganztägig. Alle Schulen verfolgen sehr vielfältige und interessante Wege während ihrer Umgestaltung zu ganztägig arbeitenden Einrichtungen. Die Themen der Rhythmisierung, der veränderten Lernkultur, die individuelle Förderung und das kompetenzorientierte Unterrichten stehen im Fokus der pädagogischen Arbeiten. Nicht immer sind vorhandene Strukturen und Ausstattungen optimal, doch dies setzt der Phantasie und dem Willen, Neues zu wagen, keine Grenzen. Fast alle Schulen dokumentieren und demonstrieren ihre Prozesse und Ergebnisse im Internet. Es lohnt sich also auch, mal dort zu forschen und herauszufinden, was alles möglich ist. Dafür nenne ich hier noch einmal die Besuchsschulen:

Louise-Schroeder-Primarschule, JeKi-Schule (jedes Kind ein Instrument), Joseph-Carlebach-Primarschule, Primarschule an der Burgweide, Primarschule Appelhoff, Primarschule Altonaer-/Ludwigstraße, Primarschule Franzosenkoppel, Erich-Kästner-Stadtteilschule, Stadtteilschule Am Heidberg, Stadtteilschule Winterhude, Rudolf-Roß-Stadtteilschule, Geschwister-Scholl-Stadtteilschule, Stadtteilschule Harburg, Stadtteilschule Mümmelmannsberg, Stadtteilschule Allermöhe, Gymnasium Marienthal, Goethe-Gymnasium, Klosterschule, Kurt-Körber-Gymnasium, Förderschule L, Präbenweg 24 und Ganztagsförderschule L, Karl-Arnold-Ring 11.

Aus den Rückmeldungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurde deutlich, wie individuell, differenziert, kreativ und erfolgreich sich die besuchten Schulen

mit der Entwicklung ihres ganztägigen Angebotes befassten. Diskussionen und Präsentationen mit Schulleitungen, Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern wurden ausgiebig genutzt. In den Auswertungsgesprächen wurde das Gesehene, Erlebte und Gehörte erörtert. Aus den Äußerungen der Teilnehmer ging erneut hervor, dass die Schulbesuche der Höhepunkt des Kongresses sind und in besonderer Weise die Möglichkeit zu fruchtbaren Debatten und einem enormen Gewinn aus Anregungen und Erkenntnissen führen.

Vortrag

Kann man Ganztagsschule „lernen“? Ein kritischer Blick auf Lehrerbildung, Schule und Unterstützungssystem, Peter Daschner, Landesschulrat Hamburg

Landesschulrat Peter Daschner vom Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung eröffnete seinen Vortrag zunächst mit der Feststellung, dass die Ganztagsschule eine anerkannte Schulform geworden sei. Sie sei gekennzeichnet durch einige positive Effekte (deutlich weniger Klassenwiederholungen, bessere Noten, weniger problematische Schülerinnen und Schüler und eine zunehmende Lernfreude), aber es gebe immer noch das Problem der Hausaufgaben und es sei Fakt, dass „guter Unterricht“ auch in der Ganztagsschule das A und das O darstelle. Gerade in der Ganztagsschule werde jedoch das geflügelte Wort „Schule ist mehr als Unterricht“ inhaltlich gefüllt. Die Schulqualität hänge zuerst von den in der konkreten Schule arbeitenden Pädagogen ab. Mittlerweile gebe es auch erste Ergebnisse aus einem auf die Qualität der Lehrenden untersuchenden PISA-Test und die Bundesländer seien dabei, daraus Konsequenzen für die Ausbildung des Lehrernachwuchses zu ziehen. So will Nordrhein-Westfalen die Lehrerausbildung mit einer einheitlichen Grundstufe (Abschluss Master) beginnen. Auch in Hamburg gehe man in diese Richtung, so sei geplant, dass alle Lehrämter eine gleich lange Ausbildungszeit erhalten, drei Jahre in der 1. Stufe für den Bachelor, dann zwei Jahre für die 2. Stufe den Master und danach die 2. Phase der Lehrerausbildung in den Schulen mit 18 Monaten als Referendariat. Praktika gleich zu Beginn des Studiums und viele praxisorientierte Module sollen schon während der universitären Ausbildung einen größeren Stellenwert bekommen, vor allem durch einen zeitlich höheren Umfang. Die einzelnen Lehramtsstudiengänge werden weiterhin auf die späteren Anforderungen abgestimmt und besonders wichtig sei, dass man eine zweisemestrige Eingangsphase am Studienbeginn mit standardisierten Eignungsverfahren und Trainingsmöglichkeiten schaffen wolle. In der Berufseintrittsphase (nach dem Referendariat) möchte man zusätzlich eine für alle obligatorische begleitende Fortbildung etablieren und das Zentrum für Lehrerbildung soll durch eine Doppelspitze aus einem Praktiker/einer Praktikerin (Landesschulrat) und

einem Vertreter/einer Vertreterin aus Lehre und Forschung gestärkt werden. Peter Daschners Kernaussage lautet, eine spezielle Ausbildung für die Ganztagschule sei nicht nötig, durch die oben beschriebenen Strukturen sei sichergestellt, dass die Anforderungen an die zukünftigen Lehrkräfte auch in Ganztagschulen hinreichend berücksichtigt würden, dies sei insbesondere durch den stärkeren Praxisbezug sichergestellt. Wichtig sei es in diesem Kontext, ähnlich wie es der vergangene Kongress an der PH in Karlsruhe gezeigt habe, schon in der Universität „Ganztagsmodule“ einzurichten und für die Studenten und Studentinnen obligatorisch zu machen. Daneben müsse ein besonderes Augenmerk auf das Training und die Fortbildung im Job gelegt werden. Beides richte sich dann an Fachschaften in den Schulen oder werde auf die Bedürfnisse der Honorarkräfte abgestimmt. Peter Daschner benannte abschließend einige Punkte, die nicht nur an der Ganztagschule zu beachten seien, um dem Humboldt'schen Bildungsideal nahezukommen:

- Guter Unterricht aktiviert Kompetenzen,
- Übungen und Projekte helfen Schülerinnen und Schülern,
- „Herausforderungen“ ergänzen das klassische Schulhaus (alle arbeiten gemeinsam an einem Projekt z.B. Triathlon, Leben auf dem Bauernhof, ein Theaterstück),
- viele Professionen werden in die Schule hineingezogen,
- Angst, Mobbing und Beschämungen werden ferngehalten,
- Partizipation kennzeichnet das Schulleben,
- Eltern sind Partner,
- Schulessen, Bewegung und damit verbundene ästhetische Aspekte werden nicht vernachlässigt,
- es gibt eine Feedback-Kultur,
- der Arbeitsplatz Schule erfüllt hohe qualitative Ansprüche,
- es gibt Rückzugszeiten und -räume und
- lässt die Finger von unserer Langeweile.

Gesprächskreise und bundeslandbezogene Praktikergespräche

Die *bundeslandbezogenen Praktikergespräche* dienten dem Kennenlernen der Pädagoginnen und Pädagogen, soweit sie sich noch nicht in den regionalen Mitgliederversammlungen begegnet waren. Hier standen landesbezogene Probleme und die Situation der Ganztagschulentwicklung im eigenen Bundesland im Mittelpunkt. Die Zahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer wuchs in einigen Ländern auffallend. Es zeigte sich, dass inzwischen 14 Bundesländer genügend Personen zu unseren Kongressen schicken, um eine eigene Landesgruppe zu bilden.

Im *Gesprächskreis Schulaufsicht / Ministerien* trafen sich Vertreter aus den Ministerien und den Schulaufsichtsbehörden, um in der Leitungsebene über Erfahrungen mit der Ganztagschulentwicklung zu sprechen.

Der *Gesprächskreis Sozialpädagogik* befasste sich unter der Moderation von Cornelia Gau, Erzieherin, und Astrid Busse, Rektorin, mit dem Thema: „Aufgabenfelder von Sozialpädagogen und Erzieher/innen in der Ganztagschule – Erfahrungsaustausch und Perspektiven“.

Vortrag

Ganztagschulen – pädagogischer Aufbruch gegen kommerzielle Logik?

Prof. Dr. Friedhelm Hengsbach, Ludwigshafen

Die Ganztagschule werde zurzeit von vielen Seiten zum universalen Problemlöser unserer nachindustriellen Gesellschaft hochstilisiert. Die Zukunft der Arbeitsgesellschaft liege in den personennahen Dienstleistungen. Das bedeute nun auch, dass die Wertschöpfung durch die Arbeit an Menschen einen immer höheren Stellenwert erhalte. Dies funktioniere nur zusammen mit einem immer höheren Grad an Bildung, also dem Ausschöpfen aller dafür verfügbaren Potentiale. Leider sei die Dreigliedrigkeit des Schulwesens in Deutschland dafür verantwortlich, dass zu viele Menschen schon vom gleichberechtigten Zugang zur Bildung ausgeschlossen seien. Von der Ganztagschulbewegung werde daher erwartet, dass sie etwas zur Überwindung der sozialen Schranken beitrage. Auch die Politik habe die Bedeutung der Bildung erkannt, nicht nur das Wort der Kanzlerin von der Bildungsrepublik belege das. Doch gehe die Politik mit vier an und für sich bildungsfernen Optionen an ihre Aufgabe heran und so sei ein Scheitern, ohne dass es hier zu Korrekturen komme, nicht ausgeschlossen.

Da sei als erstes die analytische Option. Sie sei durch das Stichwort „Fragmentierung“ am besten zu beschreiben. Der Pathos der Wissensgesellschaft, die fast vergötternde Erhöhung der MINT-Fächer, die Abstufung der geistigen und der ästhetischen Fachbereiche und die Konzentration auf eine rein summierende Sammlung von Informationen kennzeichne einen stark reduzierten Bildungsbegriff. Als könne man Bildung erwerben, indem man sich sozusagen aus einem Baukasten bediene, der alle nötigen Module bereithält. Die heute mögliche elektronische Sammlung und weltweite Verfügbarkeit von Daten begünstige das. Hier werde zu viel Wert auf die die Summen bildenden Teile gelegt, statt die Relevanz der jeweiligen Inhalte auf den Prüfstand zu stellen und die Frage nach dem Wahrheitsanspruch der Teile und der gebildeten Summen ständig mitzudenken. So verstandenes Wissen sei nichts als eine extrem reduzierte Bildung. Die Dimension des subjektiven Erlebens und die Dimension der Kommunikation, die den Wert des Wissens im eigentlichen Sinne ausmachen, würden in fataler Weise ausgeblendet. Es sei nun einmal so, dass der Blick aufs Ganze näher an die Wahrheit führe als der Blick auf die einzelnen Teile. „Man sieht nur mit dem Herzen gut“, sagt Antoine de Saint-Exupéry.

Als zweite bildungsferne Option bezeichnete Professor Hengsbach den „Shor-tismus“. Seit das Regime des „shareholder value“ sich etabliert habe und der Blick auf Kennziffern und kurzfristige Erfolge immer wichtiger wurde, habe man die eigentlich viel wichtigeren langfristigen Ziele in die Bedeutungslosigkeit verbannt. Die Kurzfristigkeit habe Bildungseinrichtungen an den Schulen und Hochschulen voll erfasst. Die Verkürzung der Ausbildungszeiten wird als Wert an sich betrachtet. Punktuelle Vergleichsverfahren, die vermeintliche Objektivierung durch Tests erhöhen die Selektivität des Bildungswesens und verfestigen damit bestehende Benachteiligungen. Indem die Politik von dieser Mentalität geprägt werde, mache sie sich zum Komplizen der Konzerne und Finanzmärkte. Für die Schülerinnen und Schüler habe das schlimme Folgen, denn bedeutend sei nur, was durch Abstraktion und Verkürzung elementar vergleichbar gemacht worden sei. Vergleiche können aber viel mehr. Sie können Neugier wecken und damit zum Fragen und Forschen anregen. Sie schließen wirkliches Erkennen aus, wenn beim Vergleichen übersehen werde, dass die Unähnlichkeit immer größer sei als die Ähnlichkeit. Werde das nicht beachtet, folgen die aus Vergleichen gewonnenen Ergebnisse einer Scheinlogik.

Die dritte bildungsferne Option sei die „Kommerzialisierung“. Es gelte einige Legenden der Lehre von den Kräften des Marktes kritisch zu überprüfen. Nicht alles, was marktwirtschaftlich betrieben werde, sei per se vernünftig. So sei es beispielsweise falsch, Schulen nach marktwirtschaftlicher Logik zu betreiben, als würden sie wirklich um Kunden konkurrieren. Auch könne man für den Bildungssektor keine Kosten-Nutzen-Rechnungen aufstellen. Kostensenkungen seien nach marktwirtschaftlicher Logik ohnehin nur dadurch möglich, dass Kosten abgewälzt / verlagert würden, das führe in den Schulen zum Beispiel zur Ausweitung von Honorarverträgen, wo eigentlich eine persönliche und langfristige Bindung der Beteiligten nötig sei. Die Leistung von Eltern und Familien für die Bildung der Jugend lasse sich marktwirtschaftlich überhaupt nicht erfassen. Besonders markant seien einige fast paradoxe Setzungen. Einerseits möchte die Politik die Erwerbstätigkeit und Präsenz der Frauen in der Wirtschaft und dort in gehobenen Positionen erhöhen, andererseits sollen insbesondere gebildete Frauen eine höhere Geburtenrate „liefern“ und dann möchte man dieselben Frauen auch noch als Honorar- und Aushilfs- und ehrenamtliche Kräfte möglichst kostengünstig in die Ganztagschulen holen, denn dadurch sind weitere Einspareffekte möglich. Eine zusätzliche Ambivalenz ergebe sich daraus, dass im Zuge der Kommerzialisierung des Bildungssystems der Staat durch den vermeintlichen Wettbewerb den Schulen immer neue Aufgaben aufbürde, jedoch die dafür nötigen Mittel nicht zur Verfügung stelle, sondern die Schulen auf die selbständige Einwerbung von Mitteln und das Sponsoring verweise. Dabei ignoriere man, dass die Ausgangslagen der Schulen in der mehrgliedrigen Struktur alles andere als gleich seien.

Die vierte Option sei die des schlanken Staates, die „Privatisierung“. Vor der Finanzkrise sei die für alle Beteiligten ein Allheilmittel gewesen. In und nach der

Finanzkrise wurde der Staat zum Retter hochstilisiert und gerne beansprucht. Selbst der Vorstandsvorsitzende der Deutschen Bank, Ackermann, verneinte in der Finanzkrise, dass die Selbstheilungskräfte der Märkte ausreichen, um die Krise zu überwinden. Jetzt, schon kurze Zeit später, habe man das alles wieder vergessen. Die Ökonomen fielen zurück in alte Verhaltensweisen, negierten ihre Verantwortung für die Krise. Er bleibe bei seiner Überzeugung, dass die Privatisierung auf dem Bildungssektor keine Lösung sei. Vielmehr lasse sich nur durch die Rechtsgarantie des Staates der gleichberechtigte Zugang zur Bildung verwirklichen. Bildung nämlich sei keine Ware. Bildung sei ein quasi-öffentliches Gut. Es komme durch gesellschaftliche Vorleistungen zustande. Bildung sei ein Grundrecht und für die Durchsetzung von Rechten sei nun mal der Staat zuständig. Der Zugang zu Bildungsgütern könne niemals vom sozialen Stand oder von den monetären Mitteln der zu Bildenden abhängig gemacht werden. Deshalb ist ein breites, öffentliches, staatliches Engagement im Bildungssektor unverzichtbar.

Professor Hengsbach beendete seinen Vortrag mit konkreten Ratschlägen an die Kongressbesucherinnen und -besucher:

1. Halten Sie sich aufrecht und stehen Sie für Ihre Überzeugungen ein.
2. Nehmen Sie sich ein Beispiel an Asterix und den Galliern.
3. Unterlaufen Sie bürokratische Regimes, wo immer diese unsinnig sind.
4. Richten Sie sich nicht in der politisch beabsichtigten Eingrenzung Ihres pädagogischen Aufbruchs ein, sondern versuchen Sie, Ihre Möglichkeiten und Chancen auszuweiten und den oben beschriebenen Optionen entgegenzuwirken.
5. Jeder in der Schule Tätige kann dazu beitragen, dass die Arbeit an und mit Menschen aufgewertet wird.

Workshops

1. Wie Innovation in die Schule kommt – und bleibt, Fritz Walter, Diplomsozialpädagoge, Organisationsberater, Berlin
2. Inklusion – gemeinsames Lernen in der Ganztagschule, Christoph Degen, Sonderschulpädagoge, Neuberg
3. Teamarbeit an Ganztagschulen, Silke Vollert, Studienrätin, Hamburg
4. Handlungs- und projektorientiertes Lernen in der Ganztagschule, Alexander Scheuerer, Direktor, Kassel
5. Lebensraum Schule im sozialen Brennpunkt – Kooperation von Ganztagschule und Stadtteil, Ines Müller, Diplomsoziologin, Berlin
6. Psychische Gesundheit in der Ganztagschule – Ansatzpunkte zur Steigerung der Bildungs- und Erziehungsqualität, Prof. Dr. Peter Paulus/ Lüneburg, Dipl. Gesundheitswirt, Kevin Dadaczynski
7. Ganztagschule zum Entgegenwirken bei Schulversagen, Prof. Dr. Ulrike Popp, Klagfurt

8. Gewaltprävention an Ganztagschulen, Dr. Christian Böhm, Beratungsstelle Gewaltprävention, Hamburg
9. Jungenförderung in der Ganztagschule, Christine Grysczyk, Sozialpädagogin, Kassel
10. Rhythmisierung in der Ganztagschule, Guido Seelmann-Eggebert, Rektor, Wiesbaden
11. Freizeitpädagogik für Schüler/innen der Sekundarstufe, Cornelia Gau/Mirjana Telalbasic, Erzieherinnen, Berlin
12. Bewegte Schule – bewegtes Lernen – bewegte Pause. Sinnstiftende Rhythmisierung des schulischen Lernens, Peter Pastuch, Sportdirektor, Kühsen
13. Schulhof- und Außengeländegestaltung an Ganztagschulen, Kirsten Winkler, Landschaftsarchitektin, Buchholz
14. Berufsorientierung und Schülerfirmen an Ganztagschulen, Thorsten Bräuer, Schulleiter, Hamburg
15. Medienkompetenz: Wie man sie Schülern vermitteln kann, Alia Pagin, Medienpädagogin, Frankfurt/Main
16. Hausaufgaben/Schulaufgaben in der Ganztagschule, Dr. Norbert Wolf, Mainz
17. Projektarbeit und neue Unterrichtsformen an der Max-Brauer-Schule, Renate Bleyer, Projektkoordinatorin, Hamburg
18. Arbeitsbereiche der Erzieher/innen und Sozialpädagogen in Ganztagschulen, Monika Nebgen, Sozialpädagogin, Bremen
19. Konzept „Gebundene Ganztags-Grundschule“, Mario Dobe, Rektor/Hannelore Merschel-Breuer, Grundstufenleiterin, Berlin
20. Ganztagschule am Gymnasium ist mehr als G8, Simone Langhoff, Gymnasialkoordinatorin, Stralsund
21. Gestaltungsprozess: Von der Halbtagschule zur Ganztagschule, Klaus Fischer, Didaktischer Leiter, Zülpich

Mitgliederversammlung

Stefan Appel begrüßte alle Mitglieder und Gäste und äußerte seine Freude über die zahlreiche Teilnahme an der Mitgliederversammlung, die ja dieses Mal erst im Anschluss an den Kongress stattfand. Außer den üblichen Berichten des Kassierers und der Kassenprüferinnen, die zur einstimmigen Entlastung des Kassierers und des Vorstandes führten, wurde der Geschäftsbericht von Frau Peters verlesen. Sie ging auf die Schwerpunkte der Tätigkeiten des Vorstandes ein:

- Vorbereitung und Durchführung des Bundeskongresses,
- Hotelsuche,
- Kostenerhebungen und -vergleiche,
- Akquise der Besuchsschulen

- Bereitstellen der Tagungsmappen
- Betrieb der Informationsstelle in Kassel

Schließlich könne demnächst die deutschlandweit größte Bibliographie zur Ganztagsschule, verfasst von Herrn Appel, auf den Internetseiten des Verbandes veröffentlicht werden. Auch über den nächsten Tagungsort habe der Vorstand schon nachgedacht und Erfurt in Betracht gezogen. Dort seien interessante Schulbesuche möglich und auch eine passende Tagungsstätte stehe schon in Aussicht.

Die sich anschließende Diskussion über den neuen Tagungsort drehte sich um die schon bekannten Fragen. 450 Teilnehmer/innen waren auf dem diesjährigen Kongress, das führte zur Frage einer zukünftigen Begrenzung oder Erweiterung des Kongresses. Eine Begrenzung der Teilnehmerzahl wurde von der Mitgliederversammlung abgelehnt, denn die Aufbruchsstimmung für den weiteren Ausbau der Ganztagschulen und für eine notwendige Qualitätsdebatte müsse weiter genutzt werden. So stimmte man für Erfurt als nächsten Kongressort.

Stefan Appel wurde beauftragt, sich mit der DKJS und dem BMBF wegen der Kongressterminplanung in Verbindung zu setzen, damit die beiden Kongresse (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung und Ganztagschulverband) terminlich wieder weiter auseinanderliegen.

In der Tagungskritik zu diesem Kongress wurde vor allem über die zu kleinen Zimmer im Hotel Commundo geklagt. Aber auch die Schulbesuche in Hamburg waren wegen der langen Reisezeiten mit dem ÖPNV zum Teil zu knapp bemessen, der Einblick in den Nachmittag an Ganztagschulen fehlte einigen Kongressbesuchern, daraus folgte der Wunsch, den Schulbesuchen mehr Zeit zu widmen. Dafür sei der Vortrag (Plenum) vor den Schulbesuchen verzichtbar. Es wurde auch vorgeschlagen, dass die Namensschilder kommunikativer sein könnten, wenn auf ihnen Schule und Bundesland zu lesen seien. Zu Beginn des Kongresses sollte kein trockener „Zahlenvortrag“ stehen, sondern ein „Knaller“, ein zum Nachdenken und Diskutieren anregender Vortrag.

Tagungsbilanz

Zweifelloso steht das Thema Ganztagschule weiter im Blickpunkt bildungspolitischer Debatten. Der Ausbau und die Entwicklung der Ganztagschulen sind noch in jeder Beziehung unfertig und stehen unter starkem öffentlichen Druck. Das gilt sowohl für die Quantität der ganztägigen Angebote als auch für ihre Qualität. Die Ergebnisse der StEG-Studie geben allerdings Anlass zu Optimismus. Nimmt man die Ziele der Ganztagschule ins Visier, so sind sie im engen Sinne unerreichbar. Sie sind der Königsweg, der immer wieder auf den Prüfstand muss. Die Bildungspolitik, die, wie es Professor Hengsbach in seinem Vortrag zeigte, in ihren Setzungen einigen grundsätzlichen Irrtümern unterliegt, muss dazu gezwungen werden, mehr Gewicht auf den anvisierten Bildungsbegriff zu legen. Zurzeit engt

die Beschränkung auf alles, was nachprüfbar und vergleichbar ist, zu stark ein. Sie sollte sich darauf konzentrieren, wie die vorhandenen Bildungspotentiale effektiv ausgeschöpft werden können. Dazu muss dem ganzheitlichen Bildungsbegriff Humboldts mehr Bedeutung verschafft werden. Eine gebildete Gesellschaft eifert einem ganzheitlichen Bildungsideal nach, das nicht in der Anhäufung von Wissen, der Konzentration auf die Förderung von Eliten oder dem fast krampfhaften Festhalten an Strukturen verharret, sondern den zu Bildenden alle nötigen Räume, Zeiten und Ressourcen zur Entfaltung ihrer je einzigartigen Talente zur Verfügung stellt. Dazu ist die Ganztagschule in besonderer Weise geeignet, wenn ihre quantitative und qualitative Entwicklung im Sinne der Vorträge dieses Kongresses weiter einen positiven Verlauf nimmt.



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Umgang mit Vorurteilen

Sir Peter Ustinov Institut (Hrsg.)

Kompetenz im Umgang mit Vorurteilen

Lehrbehelf und Materialien
für die Sekundarstufe I

Das Handbuch hilft Lehrkräften der Sekundarstufe I, dem Thema Vorurteile in der Schule zu begegnen und unterstützt sie beim vorurteilssensiblen Unterrichten. Als Arbeitsbehelf für den deutschsprachigen Raum setzt es sich aus theoretischen Ansätzen zur Problemlösung, Leitideen für eine vorurteilssensible Schule und konkreten Anregungen für die Unterrichtspraxis in Form von Unterrichtsbeispielen zusammen. Es wurde von renommierten Lehrer/innen und Fachwissenschaftler/innen erarbeitet.

Aus dem Inhalt

- Was sind Vorurteile und Feindbilder?
- Vorurteile auf individueller Ebene
- Vorurteile auf gesellschaftlicher Ebene
- Du sollst dir kein Bildnis machen
- Didaktische Leitprinzipien vorurteilssensiblen Unterrichtens
- Rassismus
- Fremdenfeindlichkeit
- Ethnisierung
- Diskriminierung aufgrund von religiöser Zugehörigkeit
- Geschlechtersensibler Unterricht



ISBN 978-3-89974752-2, 112 S.,
DIN-A4-Format, € 24,80

Mit Beiträgen von

Wolfgang Benz, Josef Berghold,
Siegfried Frech, Angelika
Königseder, Dietmar Larcher,
Kurt Messmer, Anton Pelinka
und Elfriede Windischbauer

INFOSERVICE: Neuheiten für Ihr Fachgebiet unter www.wochenschau-verlag.de | Jetzt anmelden!

Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts., Tel.: 06196/86065, Fax: 06196/86060, info@wochenschau-verlag.de

Rezensionen

Gabriele Ciwik, Klaus Metzger (Hrsg.): Ganztagsschule – Chancen zur individuellen Förderung. Konzepte und Modelle. Ideen für die Praxis. Cornelsen Scriptor, Berlin 2010. 112 S., 978-3-589-05149-6

Die Herausgeber – eine Schulleiterin sowie ehemalige Rektorin einer Grundschule und ein Regierungsschulrat – verfolgen mit dem vorliegenden Sammelband das Ziel, Hinweise, Anregungen und Best-Practice-Modelle für die Einrichtung bzw. erfolgreiche Gestaltung ganztagsschulischer Angebote zu bieten. Die Spannweite der zehn enthaltenen Beiträge reicht von einem Interview mit dem Bildungsforscher Heinz Reinders über verschiedene Erfahrungsberichte und Konzepte von Lehrerinnen und Schulleiterinnen bis hin zu einem Evaluationsbericht über eine Ganztagsschule in Oberhausen.

Das ursprünglich für das Ganztagsportal des Bundesministeriums für Bildung und Forschung geführte Interview mit Heinz Reinders über das von ihm verantwortete Projekt „GIM – Ganztagsschule und Integrationsprozesse bei Migranten“ bietet hauptsächlich eine Beschreibung der Zielsetzung und des Projektdesigns sowie Einschätzungen zur Bedeutung der Ganztagsschule für Integrationsprozesse von Migranten, was angesichts des Interviewdatums (Herbst 2009) wenig verwunderlich ist, da das Projekt sich zu diesem Zeitpunkt noch im Anfangsstadium befand.

Sarah Schrage und Laura Wimmer stellen in ihrem Beitrag die Chancen schulpsychologischer Arbeit in Ganztagsschulen vor. Obwohl sie an verschiedenen Stellen die Aufgaben und Möglichkeiten der Schulpsychologie auch im „Kontext der Ganztagsbeschulung“ (17) betrachten, werden die damit verbundenen spezifischen Vorteile und neuen Aufgabenfelder nicht wirklich deutlich. Warum vor allem die Ganztagsschule eine „Intervention aus einer



Hand“ (18) bieten solle, kann über „das Mehr an Zeit“ (27) hinaus nicht plausibel begründet werden. So liest sich der Beitrag zwar als aufschlussreiche Einführung in die schulpsychologische Arbeit, er könnte aber ebenso gut ohne die Ganztagschulspezifika formuliert und gelesen werden.

Nicole Bellin-Mullarskis Vorstellung des Projektes „Ganztagsorganisation im Grundschulbereich“ informiert über dessen Ziel, die Durchführung und grundlegende Ergebnisse. Als wichtiges Ergebnis hebt sie hervor, dass das Potenzial, das die Ganztagsorganisation für die Förderung von Sprachaktivitäten und Reduzierung von Sprachrückständen besitze, noch unzureichend ausgeschöpft würde. Da die Publikation der Projektergebnisse bereits vorliegt, ist der Beitrag hauptsächlich als Hinweis darauf angelegt. Auf die grundsätzlich positiven Auswirkungen hinsichtlich der Förderung sprachlicher Fähigkeiten weist Susann Rathams Beitrag hin, die von ihren Erfahrungen mit der Ganztagsorganisation in einer

Grundschule berichtet. Ihr Ansatz, die sich ihr bietenden neuen Möglichkeiten der Methodenvielfalt und der individuellen Förderung anhand eines exemplarischen Tagesablaufs zu beschreiben, bietet zahlreiche Anregungen für die Unterrichtsgestaltung. Ihr abschließender Hinweis darauf, dass die Vorteile der Ganztagsorganisation mit zusätzlichem Personal besser genutzt werden könnten, verdeutlicht zudem, dass die zeitliche Neuorganisation des Unterrichts allein noch nicht ausreicht, um der Vielzahl der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen gerecht zu werden.

Als umfangreiche Sammlung von Methoden und Anregungen erweist sich der Beitrag von Ursula Weier, die verschiedene Arten der Leseförderung beschreibt und gleich zu Beginn hervorhebt, dass dies keine besondere Aufgabe einer Ganztagsschule sei. Ihre Aktivitäten- und Methodensammlung ist dementsprechend auch für alle Lehrerinnen und Lehrer hilfreich, die nach Anregungen für die Förderung der Lesekompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler suchen.

Den Weg zur Ganztagsschule und die ersten Erfahrungen mit der neuen Organisationsform beschreiben in ihren aufschlussreichen Beiträgen die Schulleiterinnen Silvia Wawra und Marlene Semmerling. Wawra skizziert die Ausgangssituation ihrer Schule, um in der Folge das eigene Konzept und den Umsetzungsprozess zusammenzufassen. Über die Auswahlkriterien für neue Schüler/innen, die neue räumliche Gestaltung bis hin zur Bedeutung der gemeinsamen Mahlzeiten gibt sie ebenso Auskunft wie über die veränderte Unterrichtsgestaltung im Ganztagsbetrieb und überzogene Elternerwartungen, Enttäuschungen seitens der Lehrkräfte und die Schwierigkeiten bei der Personalfindung als mögliche Stolpersteine auf dem Weg zum Ganztag. Semmerling stellt das Ganztagskonzept einer Grundschule in Essen vor. „Vielfalt ist unsere Stärke“ (S. 60) lautet das

Motto und konzeptionell sollen Bildung, Erziehung, Betreuung und Förderung für die Kinder noch intensiver miteinander verbunden werden. Der Beitrag bietet einen umfassenden Einblick in Organisationsstruktur, Zielsetzungen und Umsetzung eines Konzepts des Ganztags.

Inara Dzelzkalns, die ebenfalls als Schulleiterin tätig ist, zeigt die Entwicklung des Offenen Ganztags an einer Gemeinschaftsschule in Essen auf. Ein Schwerpunktbereich der individuellen Förderung besteht dort aus „Bewegungsbildung und Erweiterung der psycho-sozialen Kompetenz“ (S. 71). Aspekte der Gesundheitsförderung sind laut Dzelzkalns im Schulkonzept verankert und anhand einzeln beschriebener Maßnahmen versucht sie aufzuzeigen, wie Möglichkeiten für eine gesunde Entwicklung geschaffen werden sollen. Die Aussagen bleiben allerdings sehr auf die Darstellung des Konzepts bezogen und geben somit weniger Aufschluss über Umsetzung und Erfolg bzw. über mögliche Probleme.

Die Notwendigkeit des Ausbaus der Ganztagsschulangebote sowie die der Qualitätssicherung und -steigerung von Unterricht unterstreicht im folgenden Artikel Klaus Metzger. Er bezieht sich auf erarbeitete Qualitätskriterien und die „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG), um auf Entwicklungsstand bzw. Schwerpunktsetzungen für die Gestaltung des Ganztags einzugehen. Das zur Verfügung stehende „Mehr an Zeit“ (S. 81) versteht er als Chance, die in StEG formulierten Merkmale für „guten Unterricht“ (S. 80) erproben und eine „spezifische Unterrichtsstruktur“ (S. 81) entwickeln zu können.

Im letzten Beitrag des Bandes stellen Markus Etscheid-Stams und Stefan Wachner die Evaluation einer offenen Ganztagsgrundschule in Oberhausen vor, die auf die Beantwortung der Frage zielte „wie die (pädagogische) Qualität des Offenen Ganztags wahrgenom-

men wird“ (S. 84). Neben Tagesablauf und äußeren Rahmenbedingungen wurden die Schüler auch nach Hausaufgabenbetreuung und Betreuungspersonal befragt. Des Weiteren gibt die Studie Einblick in den sozialen Bereich, den Leistungsbereich sowie auch die Familien der Kinder im Hinblick auf ökonomische und soziale Verortung der Eltern. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der vorliegende Sammelband dem eigenen Anspruch gerecht wird, vor allem eine Ideen- und Erfahrungssammlung für Lehrerinnen und Lehrer bzw. für Schulleiter und Schulleiter zu sein. In der Auswahl, der Darstellung und dem Umfang der Beiträge ist diese Orientierung deutlich zu erkennen. Zusätzlich sollen gestalterische Elemente eine schnelle Orientierung derjenigen Leser und Leserinnen ermöglichen, die nach zentralen Aussagen und Hinweisen auf weiterführende Informationen wie z.B. themenbezogene Websites suchen.

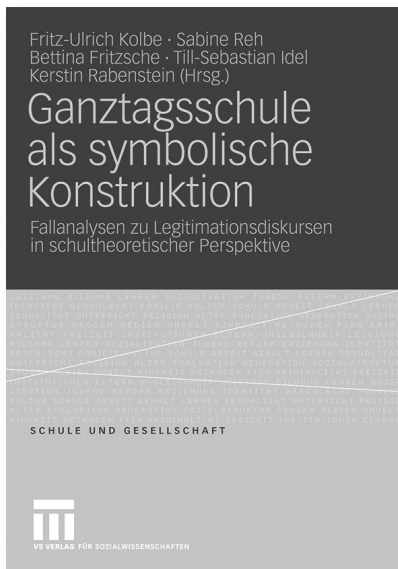
Alle Beiträge des Bandes teilen die Grundannahme, dass die Vorteile der Ganztagschule vor allem in der längeren täglichen Schulzeit und einer damit zusammenhängenden besseren Förderung der Schülerinnen und Schüler zu sehen ist. Warum mehr Zeit einen besseren Unterricht ermöglichen soll und warum davon besonders diejenigen Kinder profitieren, denen ein besonderer Förderbedarf attestiert wird, wird allerdings nicht ausdrücklich thematisiert.

Tilman Drope, Yvonne Feick

Fritz-Ulrich Kolbe, Sabine Reh, Till-Sebastian Idel, Bettina Fritzsche, Kerstin Rabenstein (Hrsg.): Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive. VS Verlag, Wiesbaden 2009. 247 S., 978-3-531-15601-9

Der allmähliche Abschied von der deutschen Halbtagschultradition erfordert eine Neujustierung der traditionellen Verhältnisbestimmungen von Schulischem und Außerschulischem bzw. dezidiert Nicht-Schulischem. Zu zeigen, wie die den schulischen Entwicklungsprozess tragenden Akteure diese Grenzverschiebungen beschreiben und welche orientierungsleitenden Konstrukte ihren Beobachtungen zu Grunde liegen, ist Ziel des hier rezensierten Bandes. Mit Ausnahme der beiden ersten entstanden sämtliche Aufsätze im Kontext des Projektes Lern- und Unterrichtskultur an Ganztagschulen (LUGS). Das Initial bilden zwei „Gastbeiträge“ von *Kuhlmann/ Tillmann* und *Coelen*, die den Ganztagschul-Diskurs auf bildungspolitischer Ebene in Deutschland bzw. in Russland, Italien, England und der Schweiz beleuchten. Danach geht es um die LUGS-Befunde: Nach einem Überblick über die ministeriellen Vorgaben und organisatorischen Rahmenbedingungen, vor die sich die beteiligten Schulen gestellt sahen (*Schütz/ Weide*), werden die dominierenden symbolischen Konstruktionen zur Ganztagschule an Grundschulen, Förderschulen, weiterführenden Schulen und Gymnasien dargestellt. Datengrundlage sind Interviews bzw. Gruppendiskussionen. Als ein schulformübergreifendes Grundmotiv konturiert sich die Berufung auf Defizite, aus denen sich Kompensationsnotwendigkeiten ableiten, die als „Auftrag“ der Ganztagschule verstanden werden.

Für die Grundschulen identifizieren *Fritzsche, Idel, Reh, Labede, Altmann, Breuer,*



Klais, Labrund und *Surmann* zwei dominierende Deutungsvarianten, die empirisch in unterschiedlich gelagerten Mischformen auftreten. Eine richtet sich nach außen und fokussiert das familiäre Umfeld der Schüler bzw. die gesellschaftlichen Anforderungen daran. Die damit verbundenen Kompensationsvorstellungen reichen von der Konstruktion von Schule als „Ersatzfamilie“ bzw. „Familienersatz“ bis hin zur Idee, die durch die moderne Arbeitsgesellschaft bedingte Schwächung der familialen Erziehungskapazität ausgleichen zu wollen. Das zweite Motiv bezieht sich auf die Entwicklungsbedürftigkeit der eigenen Institution i.S. einer Reformpädagogisierung der Lernmöglichkeiten bzw. ihrer Erweiterung auf den Freizeitbereich. Beide Motivkomplexe implizieren Partikularisierungs- bzw. Informalisierungstendenzen und damit eine Verschiebung der Grenzen von Schulischem und Außerschulischem. Ähnliches gilt für die Förderschulen, allerdings in gegenüber den Grundschulen noch weiter ausgreifender Form, das zeigen die

Rekonstruktionen zur Thematisierung des Mittagessens von *Bechtold*, *Krause*, *Scholz* und *Schütz*. Während *Brehler/Weide* als dominantes Muster für die dritte Gruppe der weiterführenden Schulen ein Konkurrenzmotiv identifizieren, das auf dem Konstrukt beruht, das Überleben der eigenen Schule im Sinne eines Mithalten-Könnens abzusichern, zeigen *Rabenstein*, *Kolbe*, *Steinwand* und *Hartwich*, dass sich die Defizitkonstruktion am Gymnasium vorrangig auf die mangelnde Bereitschaft der Schüler richtet, die für den gymnasialen Schulerfolg notwendige Disziplin mit- und aufzubringen. Entsprechende Zuschreibungen bezüglich der soziokulturellen Hintergründe bzw. des gesellschaftlichen Wandels und dessen Auswirkungen auf die Familie bilden hier den Hintergrund für ein Verständnis von Ganztagschule als „Intensivprogramm [...]“, das es Lehrern erlaubt, nachträglich doch noch Gymnasialität hervorzubringen oder entstehen zu lassen“ (148).

Die abschließenden vier Beiträge widmen sich schultheoretischen Implikationen der Befunde. Dabei knüpfen die Überlegungen an aktuelle Diskurse zur Frage der Grenzziehungen zwischen Schule als öffentlichem Erziehungsraum und Familie als privatem Erziehungsraum, zum Verhältnis von Unterricht und Freizeit bzw. der Artifizialität schulischen Lernens und der Authentizität des lehrenden Lebens sowie zum Verhältnis von Schule und Schülern an.

Zunächst greifen *Scholz/Reh* die variierenden, aber durchgängig in Anspruch genommenen Konstruktionen auf, dass Ganztagschule die nicht (mehr) abrufbaren familialen Sozialisations- und Erziehungsleistungen kompensieren müsse und demonstrieren die hohe historische Stabilität dieses Deutungsmusters. Die Konstruktionen dessen, was Familie und im Verhältnis dazu dann Schule ist bzw. sein soll, bestimmen die schulischen Selbstvergewisserungsdiskurse

bereits seit der Etablierung eines zentralen Pflichtschulwesens um 1800. Vor diesem Hintergrund werden die im Zusammenhang mit der Ganztagsschule reaktualisierten Diskursmuster als Variationen einer Thematisierungslogik sichtbar, die konstitutiv für diese Form der Institutionalisierung von Bildung und Erziehung ist.

Im Anschluss widmen sich *Idel, Reh* und *Fritzsche* dem Thema Freizeit. Indem in der Ganztagsschule der Freizeitbereich konstitutiv als „dazugehörig“ mitgedacht werden muss, eröffnet sich in der Konstruktion der schulischen Akteure die Möglichkeit, „das Leben“ in Gestalt von Freizeit in die Schule zu holen, um damit die als defizitär gewertete Lebensferne der Schule kompensieren zu können. Auch hier entsteht eine in sich paradoxe Figur – sind damit doch gleichzeitig Phantasien verbunden, wie dies genutzt werden kann, um schulisch erwünschte Bildungseffekte zu erzielen. Fluchtpunkt dieser Volte ist dann die „Scholarisierung der Freizeit“ und ein darin impliziertes Subjektformungsprogramm für Schüler, „die sich den Erfordernissen der ökonomischen und flexibilisierten Wissensgesellschaften anpassen, indem sie wollen, was sie sollen“ (191). Daran anknüpfend reflektiert der Beitrag von *Rabenstein/Kolbe* das Verhältnis von Schule und Schülern u.a. im Bezug auf die Vorrangigkeit auf die Lernsubjekte und deren Selbststeuerungsdispositionen fokussierenden aktuellen Thematisierungslinien, denen die Autoren eine eigene Entgrenzungstendenz attestieren: Indem in einer vereinseitigenden Fokussierung des Subjekts die Selbstbeobachtungs- und Selbstregulierungsfähigkeiten der Schüler zum Gegenstand der pädagogischen Bemühungen werden, wird „abgelöst von Sache, Inhalt, situativ emergenter Bedeutung und der selbstkritischen Rückbindung professionellen Handelns ein Auftrag zur Durchführung von Praktiken erteilt, welche subjektformende Qualität besitzen“ (209). In

dieselbe Richtung deuten die symbolischen Konstruktionen, wenn Ganztagsschule als geeigneter Ort einer nachholenden Entwicklung bezüglich der erwünschten Disponiertheit der Schülerpersonen begriffen wird. Im Rekurs auf Dewey und seinen Begriff von Erfahrungslernen wird diese Sichtweise zuletzt kritisiert: Selbstständigkeit kann nicht als Selbstzweck und abgelöst von Sachlogik konzeptualisiert werden.

In einem abschließenden Beitrag reflektieren *Kolbe/Reh* Reichweite und Stellenwert der Befunde und extrapolieren weitergehende theoretische Konsequenzen: Inhaltlich verweisen die Daten auf die Entgrenzungsdebatte, deren Stand die Autoren skizzieren und kritisch betrachten. Sie plädieren dafür, die in den symbolischen Konstrukten sichtbar werdenden Grenzverschiebungen nach außen und innen als Elemente eines Ausdifferenzierungsprozesses zu fassen und ihre begriffliche Bestimmung über die sich wandelnden Formen der schulischen Subjektivierung und die damit verbundenen Subjektivationsprozesse zu realisieren.

Insgesamt bietet der Band fruchtbare Impulse für die Diskussion darüber, wie sich Schule, Schule-Halten und Schüler-Sein theoretisch konzeptionalisieren lassen. Er macht Lust darauf, weiter zu verfolgen, ob und inwieweit sich die auf dem Praktikerdiskurs basierenden Befunde mit dem verbinden lassen, was sich auf der Ebene der konkreten Interaktionen oder auch mit Blick auf die Transformation der Lern- bzw. Schulkultur ereignet. Entsprechende Erwartungen an eine Schließung dieser „Leerstelle“ sind geweckt.

Katharina Kunze

Franz Prüß, Susanne Kortas, Matthias Schöpa (Hrsg.): Die Ganztagsschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Weinheim und München, Juventa 2009. 400 S., 978-3779921516

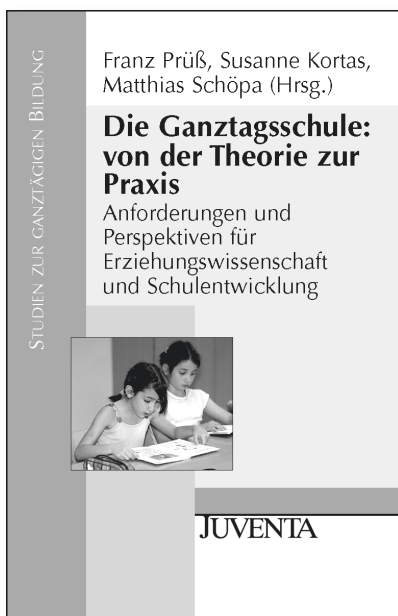
Adressaten des 2009 erschienenen Sammelbandes „Die Ganztagsschule: von der Theorie zur Praxis“ sind neben den sich mit schulpädagogischen Fragen befassenden Wissenschaftlern auch mit der Ganztagschulentwicklung beschäftigte Praktiker. Anspruch der Herausgeber ist es, über die Auseinandersetzung mit dem gemeinsamen Gegenstand „Ganztagsschule“ eine thematisch differenzierte Diskussionsgrundlage zu schaffen, Fragen aufzuwerfen und so einen die Ganztagschulentwicklung befördernden Austausch zwischen Theorie und Praxis herzustellen. Eingebettet in ein einführendes und ein abschließendes Kapitel der Herausgeber wird in fünf Kapiteln mit jeweils vier bis fünf Beiträgen ein im Rahmen der Ganztagschuldiskussion zentraler Themenbereich aus praktischer und wissenschaftlicher Perspektive beleuchtet. Einführend beschreiben die Herausgeber den bundesweit geförderten Ausbau ganztags-schulischer Bildungsangebote vor dem Hintergrund einer Skizzierung gesellschaftlicher Problemlagen und einer zusammenfassenden Darstellung zentraler, für die Diskussion um die „antiquiert“ wirkende Halbtagsschule bedeutsamer Forschungsergebnisse. In der Konsequenz erscheint dabei eine in reformpädagogischer Tradition stehende Neugestaltung der öffentlichen Schule ebenso notwendig wie die Etablierung einer neuen „Kooperationskultur“ zwischen Schule, Elternhaus und anderen außerschulischen Erziehungsinstitutionen. Die Ganztagschule bietet dabei den Möglichkeitsrahmen für eine inhaltliche Neujustierung des schulischen Bildungsangebots.

Nachdem im zweiten Kapitel umfassend strukturelle Gestaltungsmöglichkeiten von Ganztags-schulen dargestellt und die Frage nach einer ganztags-schulspezifischen Schülerklientel diskutiert werden, steht in den folgenden Kapiteln die (innere) Organisation und inhaltliche Gestaltung der Ganztags-schule im Mittelpunkt. Hierzu werden neben Ergebnissen aus der empirischen Schulforschung auch Anregungen für die Praxis vorgestellt. Diese sind thematisch sowohl auf die Diskussion um die inner- und außerschulischen Kooperationspartner sowie die Problematik des Aufbaus entsprechender kooperativer Strukturen als auch auf die mit der Ganztags-schulentwicklung einhergehende größere Eigenverantwortlichkeit der Schulen in Bezug auf die Ausgestaltung und Umsetzung des Schulbetriebs ausgerichtet. So beschreiben beispielsweise Gudrun Meister und Thomas Schnetzer Ergebnisse aus einem die Umsetzung des IZBB-Programms im Land Sachsen-Anhalt begleitenden Forschungsprojekt und zeigen anhand einer exemplarisch dargestellten Fallanalyse Problemfaktoren innerschulischer Kooperationsprozesse und Konsensfindung auf. Die Schulleiter Gerd Jaacks und Klaus Niemann zeigen hingegen unter dem Stichwort „Mehr Eigenverantwortung für die Schule“ praxisorientierte Strategien auf, wie die professionellen Akteure an den Schulen produktiv mit dem durch die Ganztags-schulentwicklung katalysierten größeren Maß an Eigenverantwortung insbesondere in Bezug auf das Personalmanagement umgehen können.

Stellvertretend für die vielfältigen Beiträge des Sammelbandes konzentrieren wir uns im Folgenden auf das vierte Kapitel zur „Unterrichtsentwicklung an Ganztags-schulen“. Dieser thematische Bereich zielt neben allen anderen bedeutsamen Fragen und Diskussionen um die Entwicklung von Ganztags-schulen in Deutschland nach wie vor auf den Kernbereich der Debatten.

Ein zentrales Schlagwort im Zusammenhang mit dem Thema der Unterrichtsentwicklung ist das der Lernkultur. Ludwig Stecher, Eckhard Klieme sowie Falk Radisch und Nadine Fischer referieren hierzu Ergebnisse aus der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG). Im Rahmen von StEG wurde nach dem Einsatz von verschiedenen Arbeits- und Vermittlungsformen sowohl in den unterrichtlichen als auch außerunterrichtlichen Angeboten mittels standardisierter Erhebungsmethoden gefragt, um so Hinweise auf eine Veränderung der Lernkultur in den Ganztagsschulen zu erhalten. Einen – im Sinne einer „verbesserten Lernkultur“ – veränderten Einsatz von Vermittlungs- und Arbeitsformen in den verschiedenen Angeboten können die Autoren auf der Grundlage ihrer Daten jedoch nicht konstatieren. Vielmehr scheinen typischerweise im Unterricht eingesetzte Vermittlungsformen – wie der Lehrervortrag – auch in den ganztagsspezifischen Angeboten häufig vorzukommen und umgekehrt werden Arbeitsformen, die im Unterricht selten eingesetzt werden – wie neue Medien – auch in den ganztagsspezifischen Angeboten wenig eingesetzt (200). Daher mahnen die Autoren abschließend weitergehende Forschungsarbeiten an, die auch Fragen nach den Gelingensbedingungen und potentiellen Wirkungen einer veränderten Lernkultur mitberücksichtigen, um die generelle Forderung nach einer veränderten Lernkultur fundiert diskutieren zu können.

Neben dem Schlagwort der Lernkultur ist das Thema der Rhythmisierung und Flexibilisierung des Tagesablaufs von zentraler Bedeutung. Auf der einen Seite bearbeitet Fritz Ulrich Kolbe die Frage nach einer zeitlichen Strukturierung des Tagesablaufs, indem er erste Forschungsergebnisse aus dem in Rheinland-Pfalz, Berlin und Brandenburg durchgeführten Projekt „Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in Ganztagsschulen“



(LUGS) zusammenfasst. Betont wird dabei, dass das Zeitkonzept einer Schule immer vor dem Hintergrund ihrer je individuellen Ausgangslage entwickelt werden muss und eine generelle Forderung nach flexibilisierten Unterrichtszeiten und -formen im Entwicklungsprozess zur Ganztagsschule durchaus auch kontraproduktive Auswirkungen für die beteiligten Akteure – sowohl Lehrer als auch Schüler – haben kann. Auf der anderen Seite stellt Alexander Scheurer anhand von zwei Fallbeispielen Möglichkeiten zur zeitlichen Strukturierung des Tagesablaufs dar, einmal für gebundene, einmal für offene Ganztagsschulen. Diese Kombination aus einem eher analytischen und einem für die Praxis Vorschläge unterbreitenden Beitrag ist möglicherweise besonders für die mit Ganztagsschulentwicklung beteiligten Akteure an den Schulen mit Gewinn zu lesen.

Das vierte Kapitel wird von einem Beitrag von Annemarie von der Groeben abgeschlossen,

in dem die eigentliche Problematik deutlich wird, mit der ein Sammelband konfrontiert ist, der sich dem Austausch zwischen Theorie und Praxis widmet. Aus einer normativ programmatischen und praxisorientierten Perspektive thematisiert sie notwendige Veränderungen der Lernkulturen an Ganztagschulen, um den vielfältigen Handlungsanforderungen auf dem Weg zu einer „guten Schule“ und „gutem Unterricht“ gerecht werden zu können. Dabei weist sie mit Meyer (2004) kritisch darauf hin, dass die Frage „Was guter Unterricht ist und sein soll“ grundsätzlich nicht aus den Ergebnissen empirischer Unterrichtsforschung abgeleitet werden könne, sondern vielmehr normativ gesetzt wird (247). Hier zeigt sich exemplarisch, dass Wissenschaft und Praxis je unterschiedliche Expertisen bilden. Grundlegende Differenzen bezüglich der Betrachtungsweise von Schule und Unterricht bleiben notwendigerweise bestehen. Ob die Beiträge daher im Sinne des Anspruches der Herausgeber tatsächlich wechselseitige Impulse für die weitere Arbeit sowohl auf wissenschaftlicher als auch praktischer Seite zu geben vermögen, bleibt fraglich. Ungeachtet dessen sind die Ergebnisse aus verschiedenen empirischen Studien sowie die vielfältigen Hinweise zur Gestaltung von Ganztagschulen besonders für diejenigen aufschlussreich, die sich grundlegend mit dem Diskurs um Ganztagschulen in Deutschland auseinandersetzen möchten.

Jessica Dzengel, Julia Labede

Andreas C. Lehmann-Wermser, Susanne Naacke, Sonja Nonte, Brigitta Ritter: *Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen. Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven.* München, Juventa 2010, 230 S., 978-3779921530

Eine Folge von PISA ist die Umstellung der Schulformen auf Ganztagschulen. In den neu gestalteten Stundentafeln wird der Musikunterricht zunehmend aus den Kernzeiten in die Randstunden verlagert. Dies erhöht den ohnehin schon bestehenden Legitimationsdruck von Musikunterricht und bestärkt die Stimmen, die für einen endgültigen Abbau des Musikunterrichts plädieren. Die zunehmende Beauftragung von privaten und städtischen Anbietern schafft derzeit Tatsachen und gibt die Verantwortung der musisch-kulturellen Bildung an Schulen in die Hände von Anbietern, welche nicht unbedingt zur Durchführung eines staatlichen Bildungsauftrags qualifiziert sind. Denkt man diese Entwicklung weiter, fällt der Musikunterricht hinter die Zeiten der Bildungsreformen jenseits von Chancengleichheit und Kompetenzförderung zurück. Einen wissenschaftlichen Beitrag zu diesem aktuellen Diskurs liefert das Forschungsprojekt MUKUS (Studie zur musisch-kulturellen Bildung in der Ganztagschule). Die Forschungsgruppe um Andreas C. Lehmann-Wermser hat sich mit diesem Projekt zum Ziel gesetzt, die musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen systematisch empirisch zu beobachten. Mit der Veröffentlichung „Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagschulen“ liefern die Autoren eine bisher einmalige projekt- und länderübergreifende Bestandsaufnahme. In klar verständlicher Sprache bereiten die Autoren ihre Forschungsergebnisse auf und adressieren ihre Schlussfolgerungen an interessierte Studenten, Lehrer und Schulleiter. Dem Leser wird einführend ein kurzer his-

torischer Überblick über die Entwicklung der Ganztagsschule in Deutschland gegeben. Nach dieser Zusammenfassung wird auf die Rolle der kulturellen Bildung und deren Intensivierung durch zahlreiche Projekte eingegangen. Der internationale Kongress „Musik in der Ganztagsschule“ in Königsstein 2004 diskutierte Problempunkte im musisch-kulturellen Ganztagsbetrieb, welche auch für die vorliegende Studie MUKUS eine Grundlage bilden. Im Rahmen dieses Investitionsprogramms „Zeit für Mehr“ kristallisierte sich heraus, dass insbesondere in der Zusammenarbeit von Schule und außerschulischen Bildungsträgern etliche Übereinkommensdifferenzen auftreten können. In der Verständigung zwischen den Kooperationspartnern ist auch die Installation eines Netzwerkes angedacht. Im Kontext dieser Entwicklung wurden die Stimmen für mehr kulturelle Bildung lauter und verschiedene Initiativen wurden ins Leben gerufen. Der erste informative Teil schließt mit der Aufzählung möglicher Probleme in der Umsetzung, wie der Kollision von Ganztagsschule mit außerschulischen Angeboten, und weist u.a. auf die Differenz zwischen Programmatik und propagierten Zielen hin. Im Hauptteil steht die detaillierte Darstellung der Forschungsergebnisse im Zentrum. MUKUS beschäftigt sich mit verschiedenen Forschungsfragen. Einen großen Anteil bildet die Erhebung und Dokumentation von Strukturdaten der 29 teilnehmenden Schulen mit Ganztagsbetrieb der Bundesländer Brandenburg, Niedersachsen und Rheinland-Pfalz. Darüber hinaus wird der Frage nach den Bedingungen und Auswirkungen von Kooperationsstrukturen und der Qualität der musisch-kulturellen Angebote nachgegangen. Weitere Aspekte betreffen die Heranführung von Kindern bildungs-distanter Familien an diese Angebote und die Bedeutung musisch-kultureller Praxen der untersuchten Schulen.



Das Design der Studie ist quantitativ sowie qualitativ angelegt. Mit Hilfe von Fragebögen wurden Schüler, Lehrer, die Schulleitung und außerschulisches Personal zu o.g. Aspekten befragt. Die quantitativen Methoden sollen ein multidimensionales Bild von Qualitätsmerkmalen und Effekten von musisch-kulturellen Ganztagsangeboten auf Schul-, Klassen- und Individualebene aufzeigen. Dabei dienten deskriptive und multivariate Verfahren der Auswertung, welche mit Hilfe des Statistikprogramm SPSS ausgewertet wurden. Drei Säulen bilden das Fundament der qualitativen Herangehensweise. In Fallstudien wurde das System Schule mit Hilfe leitfadengestützter Interviews und direkten Feldbeobachtungen ausgewählter Situationen unter die Lupe genommen. Ergänzend lieferten eine Dokumentenanalyse und eine qualitative Evaluation weitere Informationen. Die gewonnenen Daten wurden daraufhin durch Thematisches Kodieren

**Gleich abonnieren
und 20 € Verlagsgutschein sichern!**

Sie haben Fragen? Wir haben die Antworten!

Praxis Fördern

ZEITSCHRIFT FÜR INDIVIDUELLE UND SONDERPÄDAGOGISCHE FÖRDERUNG

PRAXIS FÖRDERN ist die Zeitschrift für individuelle und sonderpädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen der Klassenstufen 1 bis 9. Die Praxisbeiträge erfahrener Autoren stellen das emotionale und soziale Lernen in den Vordergrund. Mit vielen Materialien zum Thema Inklusion!

PRAXIS FÖRDERN erscheint 4 x jährlich.
Jahresabonnement: 36,00 €, für Studierende/Referendare 24,00 €, für Schulen/Institutionen 68,00 €.*

www.praxisfoerdern.de

PRAXIS SCHULE 5-10

PRAXIS SCHULE 5-10 bietet ein breitgefächertes Angebot von Themen der SEK I für jeden Lehrer. Dabei stehen konkrete Hilfestellungen für einzelne Unterrichtsstunden oder Projekte sowie der Einsatz von Medien im Vordergrund.

PRAXIS SCHULE 5-10 erscheint 6 x jährlich.
Jahresabonnement: 51,00 €, für Studierende/Referendare 36,00 €.*

www.praxissschule.de

**Gleich abonnieren und einen
Verlagsgutschein in Höhe von 20,00 € sichern!**

Wer bei der Abo-Bestellung das Kennwort „Ganztagsschule“ angibt, erhält zusätzlich einen hochwertigen Kugelschreiber von LAMY kostenlos dazu.



Informationen und Bestellungen unter:
Telefon: 0531-708-8631
Telefax: 0531-708-617
E-Mail: abo-bestellung@westermann.de

... entdecke die Welt

westermann

* Preisstand: 01.01.2011. Irrtümer und Preisänderungen vorbehalten.
Alle Preise zzgl. Versandkosten von 1,10 € pro Ausgabe.

ZGZOLHC

analysiert. Das Thematische Kodieren nach Flick (2007) ist an die Grounded Theory Methodology angelehnt und offerierte am Ende des Prozesses ein Kategoriensystem zur Kodierung. Die Triangulation wurde als weiterer methodischer Schwerpunkt gewählt, um die Verfahren zu integrieren.

Da im Vorfeld des MUKUS-Projektes nur wenige Daten über Umfang und Struktur musisch-kultureller Bildung vorlagen, führen die Autoren die erhobenen Strukturdaten im Ergebnisteil des Bandes ausführlich auf. Dabei werden vorerst Informationen über die Stichprobengruppen Schüler und Personal erläutert. Aber auch Bereiche wie Personalentwicklung und Etat für den musisch-kulturellen Bereich zeigen die Situation der teilnehmenden Schulen auf. Im Zuge der Analyse der qualitativen Daten entwickelte die Forschergruppe ein schulisches Erklärungsmodell, welches das Bedingungsgefüge von Schule inklusive musisch-kulturellen Bereichs verdeutlicht. Dieser Abschnitt wird anhand verschiedener Grafiken sehr detailliert dargestellt und liefert mit einem umfassenden Kategoriensystem ein Handwerkszeug zur Analyse von Daten im Bereich musisch-kultureller Bildung an Ganztagschulen. Bei der Betrachtung der Rolle von musisch-kultureller Bildung an Ganztagschulen fiel auf, dass Schulen mit einer Profilierung im Bereich Musik, Kunst oder Darstellendem Spiel generell ein musisch-kulturelles Interesse hegen, welches über die einseitige Konzentration auf das Fach Musik hinausgeht. Darüber hinaus enthält die Studie Ergebnisse zu Bereichen wie Kooperation, kulturelle Teilhabe und das Schul- und Klassenklima bzw. die Auswirkung von musisch-kulturellen Angeboten darauf.

Die aus der Studie hervorgehenden Konsequenzen werden am Ende des Buches kurz und klar dokumentiert und bieten eine strukturierte Grundlage für die Planung des musisch-kulturellen Umfelds an Schulen:

Zum einen kann festgehalten werden, dass insbesondere Schulen mit spezifischem musisch-kulturellem Profil eine eigene Qualität aufweisen und integrierend wirken. Diese Schulen vermögen es, Benachteiligungen auszugleichen. Damit können bessere Chancen für Schüler aus bildungsdistanten Familien und für Schüler aus Familien mit Migrationshintergrund geschaffen werden. Das Fach Musik spielt dabei eine besondere Rolle. Zum anderen fällt auf, dass die Veränderung von Schule, also die Öffnung nach außen, Flexibilisierung von Vermittlungsformen etc., im musischen Bereich meist schon praktiziert wird

Der Band muss laut Anspruch der Autoren sowohl aus wissenschaftlicher als auch aus Perspektive der schulischen Praxis betrachtet werden. Die Autoren dokumentieren ihre Forschungsergebnisse sehr ausführlich und erläutern diese an vielen Stellen. Es ist jedoch fraglich, ob die in weiten Teilen wissenschaftlichen Ausführungen den Adressaten der im Berufsalltag stehenden Lehrerinnen und Lehrern eine Hilfestellung für die Praxis bieten können.

Viola C. Hofbauer



„Macht
gutes
Essen
schlau?“



Natürlich ist eine ausgewogene Ernährung mit wertvollen Vitaminen und Nährstoffen das Beste für eine gesunde Entwicklung. Deshalb kochen wir von *apetito* leidenschaftlich gern für junge Menschen, die noch viel vorhaben – mit „trendigen“ Rezepten. Sprechen Sie mit uns! Wir sind Ihr Partner in allen Fragen rund um gesunde Ernährung und erstklassige Dienstleistungen.

Frische Verpflegungslösungen für Schulen.

Rheine · Tel: 0 59 71 / 799 - 0 · info@apetito.de · www.apetito.de

apetito

**Vorstand des
Ganztagsschulverbandes
GGT e.V. und Landes-
verbandsvorsitzende**

www.ganztagsschulverband.de

1. Vorsitzender

Stefan Appel
Direktor eGaD
Büro Bundesvorstand des GGT:
Meisenweg 7
34225 Baunatal 2
Tel.: 0561/4911665
Mobil: 0172/2707814
E-Mail: Stefan-Appel@gmx.de

Stellvertretende Vorsitzende

Bernd Martens
Direktor
Gretel-Bergmann-Schule
Margit-Zinke-Str. 7-11
21035 Hamburg
Tel.: 040/7359260,
Fax: 040/73592619
E-Mail: bernd.martens@
bbs.hamburg.de

Rolf Richter
Direktor
Gesamtschule Am Rosenberg
Stormstr. 54
65719 Hofheim
Tel.: 06192/293160,
Fax: 06192/293166
E-Mail: richter@gsamrosenberg.de

*Informations- und
Beratungsstelle des Ganztags-
schulverbandes GGT e.V.
an der Ganztagsschule Hegels-
berg in Kassel*

Gunild Schulz-Gade
Oberstudienrätin
Eckermannstraße 26
34127 Kassel
Tel.: 0151-52518888
E-Mail: schulzgade@t-online.de

Geschäftsführung

Geschäftsführerin

Beate Peters
Tel.: 06192/22697,
Fax: 06192/296018
E-Mail: petersbeate@t-online.de
Gesamtschule Am Rosenberg
Stormstr. 54
65719 Hofheim/Ts.
Tel.: 06192/293160
Fax: 06192/293166

Kassenführer

Klaus Mosel, Direktor i.R.
Hanauer Pfad 7
61137 Schöneck 2
Tel.: 06187/7308
Fax: 06187/952046
E-Mail: klaus.mosel@web.de



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Sebastian Marcks, Maren Stolte

Der kleine Lernbegleiter

Lernen, wie man lernt – spielend leicht, mit Brummi und dem kleinen Lernbegleiter. Das Gehirn „Brummi“ führt junge Leserinnen und Leser durch die Bücher. Es begleitet sie beim Lernen und erzählt von sich und darüber, wie ein Gehirn funktioniert. Dabei zeigt er: Lernen ist ein Puzzle, das man stetig fortsetzt. Mit vielen Selbstbewertungsrastern, Übungen, Tipps und Erklärungen.

„Anhand zahlreicher Lerntipps erfahren die jungen Leserinnen und Leser mehr über sich selbst und ihre Lernpotenziale. Über Lerntechniken zur geistigen Verarbeitung, zum Memorieren und Wiederholen hinaus stellt der Band insbesondere auch die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern in den Mittelpunkt.“

deutsche jugend 9/2011

Brummi erzählt dir, wie du dich konzentrierst und motivierst

Das Motivationsgeheimnis.
Erkenne deinen Lerntyp

Brummi zeigt dir, wie du dir alles gut merkst

Brummis Lerntechniken.
Nutze dein Gehirn, so gut du kannst

Brummi zeigt dir, wie du zu Hause leichter und besser lernst

Erfolgreich lernen zu Hause
Zeitplanung und Selbstorganisation

Alle drei Bände im Paket:

ISBN 978-3-89974721-8, € 29,80

Lernhilfen

Das Lernen lernen:
ab 10 Jahren, für alle Fächer



ISBN 978-3-89974661-7, 132 S., € 12,80



ISBN 978-3-89974667-9, 144 S., € 12,80



ISBN 978-3-89974668-6, 128 S., € 12,80

www.kleiner-lernbegleiter.de

INFOSERVICE: Neuheiten für Ihr Fachgebiet unter www.wochenschau-verlag.de | Jetzt anmelden!

Adolf-Damaschke-Str. 10, 65824 Schwalbach/Ts., Tel.: 06196/86065, Fax: 06196/86060, E-Mail: info@wochenschau-verlag.de

Kongresskoordinatoren

1. Mirjana Telalbasic
Grundschule in der Köllnischen Heide
12159 Berlin
Tel.: 0307/68296023
Mobil: 0151/56335953
E-Mail: telalbasic@web.de

2. Eckehardt Wolter
Rektor i.R.
Potsdamer Str. 4
63628 Bad Soden-Salmünster
Tel.: 06056/2520
E-Mail: EHFWolter@t-online.de

3. Andrea Gerlach
Stellv. Schulleiterin
94. Mittelschule Leipzig
Militzer Weg 3
04205 Leipzig

Weitere Vorstandsmitglieder

Monika Nebgen
Arbeiter-Samariter-Bund
Bremerhavener Str. 155
28219 Bremen
Tel.: 0421/38690-639
E-Mail: mne@asb-bremen.de

Andrea Gerlach
Stellv. Schulleiterin
94. Mittelschule Leipzig
Militzer Weg 3
04205 Leipzig
Tel.: 0341/4111073
E-Mail: stv.schulleiter94.ms@web.de

Redaktionsleiter

Ulrich Rother
Oberschulrat i. R.
Billkamp 49
22339 Hamburg
Tel.: 040/5383532,
Fax: 040/53910804
Mobil: 0172/1802633
E-Mail: ulrich.rother@hamburg.de

*Arbeitsbereich
Besondere Aufgaben*

Georg Rutz, Ministerialrat i.R.
Ludwig-Eibach-Haus, App. 7
Pfitznerstr. 15 A
65193 Wiesbaden
Tel.: 0611/521425

Einfach Richtungsweisend

Ihre 3 Wege zum interaktiven Board!

Erster Weg

Aus alt mach neu!



Mit dem UPGRAID Kit verwandeln Sie ihre alte Kreidetafel in nur zwei Stunden zu einer interaktiven Tafel.

Sparen Sie:

- Zeit
- Geld

Schonen Sie:

- die Umwelt
- Ressourcen
- Ihre Investitionen



Vorher

Nachher



Zweiter Weg

Der Beamer schaut zu

Wir liefern ein neues Tafelsystem mit interaktivem Projektor.

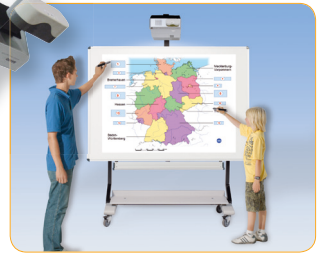
Ihre Vorteile:

- vollwertige Schultafel als Projektionsfläche
- preiswert
- nur ein technisches Gerät

Auf Wunsch als:

- fahrbares System
- Pylonsystem
- Sytem mit Flügeln
- wandmontiertes System

Mehr Infos zu diesem System finden Sie auch im Internet.



Dritter Weg

Das interaktive Komplettsystem

Sie kaufen die klassische Kombination aus interaktivem Whiteboard und Ultrahanddistanzprojektor.

Ihre Vorteile:

- interaktives Whiteboard von Panasonic
- integrierte Lautsprecher

Panasonic
ideas for life

- interaktiver Stift mit Spezialfunktionen
- Multi-Touch – Sie arbeiten mit mehreren Personen gleichzeitig

Weitere Informationen zu diesem System finden Sie auch im Internet.



Landesverbandsvorsitzende

Baden-Württemberg

Christiane Stalschus
Konrektorin
Johann-von-Hirscher-
Bildungszentrum
Dorfstr. 34
88285 Bodnegg
Tel.: 07520/920727
Fax: 07520/92040
E-Mail: c.stalschus@bz-bodnegg.de

Bayern

Gerhard Helgert, Lehrer/Internatsleiter
Adolf-Reichwein-Schule
Schleifweg 39
90409 Nürnberg
Tel.: 0911/352540
Fax: 0911/93525425
E-Mail: infos@arsnbg.de

Berlin

Robert Giese
Direktor
Fritz-Karsen-Schule
Onkel-Bräsig-Str. 76/78
12359 Berlin
Tel.: 030/60900-10
E-Mail: gies@fritz-karsen.de

Bremen

Uwe Lorenz
Rektor i.R.
Tulpenweg 5
27624 Drangstedt
Tel.: 04704/930044
Fax: 04704/930043
E-Mail: gts-bremen@freenet.de

Hamburg

Bernd Martens
Direktor
Gretel-Bergmann-Schule
Margit-Zinke-Str. 7-11
21035 Hamburg
Tel.: 040/359260
Fax: 040/73592619
E-Mail: bernd.martens@bbs.hamburg.de

Hessen

Guido Seelmann-Eggebert
Rektor
Hermann-Ehlers-Schule
Tempelhofer Str. 57
65205 Wiesbaden-Erbenheim
Tel.: 0611/97890
Fax: 0611/97897887
E-Mail: guido.seelmann-
(dienstl.) eggebert@wiesbaden.de

Niedersachsen

Rainer Goltermann
Rektor
Ganztagsschule Syke
Ferdinand-Salfer-Str. 3
28857 Syke
Tel.: 04242/78050
E-Mail: rgoltermann@t-online.de

Nordrhein-Westfalen

Klaus Fischer
Direktor/Didakt. Leiter
Gesamtschule Weilerswist
Martin-Luther-Str. 26
53919 Weilerswist
Tel.: 02254/601090
E-Mail: klfischer@onlinehome.de



NOVUM Verlag & Werbung - Eckental

Das nennen wir Anspruch: Die Entwicklung in der Schule nicht nur mitzuverfolgen, sondern mitzugestalten. Mit ganzheitlichen und flexiblen Einrichtungskonzepten für die ganze Schule.

Bestellen Sie kostenfrei
Ihr HOHENLOHER Ein-
richtungshandbuch für die
Schule mit über 200 Seiten
Einrichtungskompetenz!



Ganztagschulverband
GGT e.V.

www.hohenloher.de

Rheinland-Pfalz

Joachim Fister
Rektor, Volkerschule,
Dr. Georg-Durst-Str. 30
55232 Alzey
Tel.: 06731/7168
Fax: 06731/943341
E-Mail: Volkerschule@gmx.de

Sachsen-Anhalt

Helmut Thiel
Schulleiter
Johannes-Gutenberg-Schule
Meseberger Str. 32,
39326 Wolmirstedt
Tel.: 039201/29481
Fax: 039201/30158
E-Mail: jgschule@aol.com

Schleswig-Holstein

Ute Sauerwein-Weber
Jugendbildungsreferentin
E-Mail: ute.sauerwein@
jat-bargteheide.de
Dietrich-Bonhoeffer-Schule
Am Schulzentrum 11
22941 Bargteheide
Tel.: 04532/21475 und
04532/2843960

Thüringen

Mike Bergner
Stellv. Schulleiter
Freie Ganztagsschule Milda
Ortsstr. 92 a
07751 Milda
Tel.: 036422/63503,
Fax: 036422/63504
E-Mail: justus.bergner@t-online.de



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Achim Schröder, Ulrike Leonhardt

Wegweiser zur Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule

**Wie Jugendarbeit
schulisches Lernen erweitert**

Das Buch stellt die Erfahrungen der Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule vor. Es stützt sich auf Modellversuche aus den Jahren 2007 bis 2009, in denen Träger der Jugendarbeit ihre Zusammenarbeit mit Schulen weiterentwickeln und neue Projektideen im Hinblick auf mehr Partizipation umsetzen konnten.

Der Aufbau des Bandes orientiert sich dabei an den drei thematischen Säulen Bildung, Adoleszenz, Partizipation. Durchgängig werden Praxisbeispiele und Falldarstellungen einbezogen. Die Falldarstellungen basieren auf (Tandem)Interviews mit schulischen und außerschulischen Pädagoginnen und Pädagogen sowie auf Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern. Der Wegweiser bietet zahlreiche Anregungen, die neue Perspektiven auf die Verläufe von Bildungsangeboten eröffnen.

Praxishandbuch Wir selbst Jugendliche agieren in internationalen Projekten

Raus aus der Schule – rein ins interkulturelle Leben. So sieht gute Praxis aus!

Jugendliche lernen viel in den hier vorgestellten Projekten: sie machen Radio, spielen Theater, leiten internationale Jugendgruppen. Aber das ist nicht alles und vielleicht noch nicht einmal das Wichtigste: Behutsamer Umgang mit Differenz, interkulturelle Kompetenz, Erfahrungen in internationalen und multireligiösen Gruppen sind notwendiges Rüstzeug für Lebensvollzüge im 21. Jahrhundert. Lernen Sie die vielfältigen Praxisprojekte kennen, in denen genau das ausprobiert und erfolgreich vollzogen wird. Sie erhalten jede Menge Anregungen, Tipps und Kontakte, um im eigenen Umfeld – sei es mit einer Jugendgruppe oder in der (Ganztags-) Schule – selbst aktiv zu werden.

Jugendarbeit



ISBN 978-3-89974690-7,
320 S., € 24,80



ISBN 978-3-89974288-6,
132 S., € 12,00

Ich/Wir erklären den Eintritt in den Ganztagschulverband GGT e.V.

Die periodisch erscheinende Zeitschrift „*Die Ganztagsschule*“ erhalte/n ich/wir ab sofort ohne weitere Nebenkosten zugesandt. Den Jahresbeitrag von 30,– € überweise/n ich/wir auf das Postgirokonto Frankfurt/M. Nr. 161047-603, BLZ 50010060, oder auf das Konto der Nassauischen Sparkasse Frankfurt/M. Nr. 140009024, BLZ 51050015.

Name: _____

Vorname: _____

Straße: _____

(Privatanschrift)

PLZ/Wohnort: _____

E-Mail: _____

Telefon: _____

Bundesland: _____

Beruf/Funktion: _____

Schule/Dienststelle: _____

Straße: _____

PLZ/Dienststelle: _____

Datum/Unterschrift: _____

Das ausgefüllte Formular schicken an: Informationsstelle des Ganztagschulverbandes GGT e.V., Quellhofstraße 140, 34127 Kassel

Jugendmarken 2011

Seit 1965 fördert die Stiftung Deutsche Jugendmarke e. V. mit den Zuschlägen aus dem Verkauf der Sonderpostwertzeichen »Für die Jugend« Projekte aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe. Mit den Mitteln können insbesondere die freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe viele notwendige Vorhaben durchführen. Damit wird unseren Kindern und Jugendlichen geholfen und ihnen bessere Entwicklungs- und Lebenschancen gegeben.

Die Sonderpostwertzeichen mit den Zuschlägen »Für die Jugend« ermög-

lichen bedarfsorientierte und praxisnahe Hilfen bei aktuellen Problemen der Jugendhilfe. Ihre Wirkung wird durch sichtbare Erfolge deutlich – fordern Sie den aktuellen Jahresbericht 2010 bei der

Stiftung Deutsche Jugendmarke e.V.
Rochusstraße 8-10, 53123 Bonn
www.jugendmarke.de

an und informieren Sie sich über die Projekte, die mit den Zuschlägen aus dem Verkauf der Jugendmarken im vergangenen Jahr ermöglicht werden konnten.



Die Jugendmarken 2011 sind vom 11. August bis zum 30. November 2011 an allen Postschaltern und bis auf weiteres bei der Deutschen Post AG, Niederlassung Philatelie in 92628 Weiden erhältlich. Nähere Informationen und philatelistische Angebote unter www.jugendmarke.de.

Verlangen Sie am Postschalter ausdrücklich
Jugendmarken

BESTELLUNG

Die Bestellung erfolgt ausschließlich per Vorkasse auf folgendes Konto:
Stiftung Deutsche Jugendmarke e.V. • Konto-Nr. 190 111 7083 • Sparkasse KölnBonn BLZ 370 501 98

Lieferanschrift
Name
Anschrift
Telefon
E-Mail

VERSANDKOSTEN:

Deutschland: Brief bei einem Warenwert bis € 24,99: € 1,45
Einschreiben-Einwurf, obligatorisch ab € 25,00 Warenwert: € 3,05
Europa: Brief: € 3,40
Einschreiben, obligatorisch ab € 25,00 Warenwert: € 5,45
Versandkosten außerhalb Europas bitte anfragen.

PRODUKT	ANZAHL	PREIS
ERSTTAGSBRIEFE 2011		
Ersttagstempel: Bonn	<input type="text"/>	€ 7,00
Ersttagsstempel: Berlin	<input type="text"/>	€ 7,00
ERINNERUNGSKARTEN 2011		
Ersttagstempel: Bonn	<input type="text"/>	€ 7,00
Ersttagsstempel: Berlin	<input type="text"/>	€ 7,00
MARKENSATZ 2011	<input type="text"/>	€ 4,25
ZEHNERBÖGEN 2011		
„Pferdekopfnebel“	<input type="text"/>	€ 6,50
„Sonnensystem“ (Zusammendruck)	<input type="text"/>	€ 8,00
„Plejaden“	<input type="text"/>	€ 20,00

Gutes tun Mit Briefmarken helfen



STIFTUNG DEUTSCHE
JUGENDMARKE e.V.

Autorinnen und Autoren

Ralf Augsburg

Online-Redaktion des Ganztagsschulportals des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Digitale Zeiten GmbH, Köln.

Kontakt: www.ganztagsschulen.org

Herbert Bosshammer

Rektor, langjähriger Leiter einer offenen Ganztagsschule in Münster, pädagogischer Mitarbeiter in der Serviceagentur „Ganztägig lernen in NRW“, Institut für soziale Arbeit e.V. (ISA) in Münster; Arbeitsschwerpunkte: Qualitätsentwicklung in Ganztagsschulen, Hausaufgaben/Lernzeiten, Teamarbeit in Ganztagsschulen, Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern.

Kontakt: Herbert.bosshammer@ganztaegig-lernen.de

Jutta Boye

M.A. Päd, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Angewandte Gesundheitswissenschaften (ZAG) der Leuphana Universität Lüneburg, Arbeitsschwerpunkte: Qualität in Prävention und Gesundheitsförderung, Prävention und Gesundheitsförderung im Setting Schule Kontakt: boye@uni.leuphana.de

Gerhard Büttner

ist Referent für Schulentwicklungsplanung und Leiter der „Steuergruppe Ganztagsentwicklung“ im Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg.

Kontakt: gerhard.buettner@mbjs.brandenburg.de

Torsten Buncher

Schulleiter der GS Südschule Lemgo, die als eigentverantwortliche Schule und als offene Ganztagsschule mit Ganztagsklassen und einem Ganztagszweig geführt wird. Fachberater für OGS, Mitglied des Kompetenzteams Lippe, langjähriger Fortbilder zu Englisch in der Grundschule und Gestaltung und Organisation von Ganztagsschulen.

Kontakt: TorstenBuncher@gmx.de

Kevin Dadaczynski

Dipl. Gesundheitswirt, M.Sc., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Zentrum für Angewandte Gesundheitswissenschaften (ZAG) der Leuphana Universität Lüneburg; Arbeitsschwerpunkte: psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen, Gesundheitsförderung und Prävention im Setting Schule; Qualität in Gesundheitsförderung und Prävention

Kontakt: dadaczynski@uni.leuphana.de

Peter Daschner

Landesschulrat a.D., bis Ende 2010 Direktor des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) in Hamburg.

Kontakt: Peter.Daschner@hamburg.de

Tilman Drope

arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft der Technischen Universität Berlin. Forschungsschwerpunkte: Bildungstheorie, historische Erziehungswissenschaft, gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Schule.

Kontakt: drope@tu-berlin.de

Jessica Dzenzel

M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover; Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsforschung, Professionsforschung, Lehrerbildung (zweite Phase).

Kontakt: jessica.dzenzel-barber@iew.phil.uni-hannover.de

Yvonne Feick

arbeitet als studentische Hilfskraft am Institut für Erziehungswissenschaft der Technischen Universität Berlin.

Kontakt: yvonne_feick@web.de

Ulrike Fischer

Dipl. Sozialpädagogin, Leiterin der Lerninsel in der Joseph-von-Eichendorff Schule in Kassel. Weitere Schwerpunkte: Diagnose und Training für Teilleistungsschwächen (Sindelar), systemische Beratung und Therapie.

Kontakt: u.fischer@jves.de

Uwe Gaul

ist Ganztagschulreferent und Projektleiter „Ganztägige Bildung und Betreuung an Schulen“ in der Behörde für Schule und Berufsbildung der Hansestadt Hamburg, Abteilung Strategische und konzeptionelle Aufgaben des Bildungswesens.

Kontakt: Uwe.Gaul@bsb.hamburg.de

Walter Herzog

Prof. Dr., Studium der Psychologie, Soziologie, Pädagogik und Philosophie an der Universität Zürich. Seit 1991 Ordinarius für Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Universität Bern. Forschungsschwerpunkte: Geschichte und Theorie der Pädagogischen Psychologie, Erziehungs- und Unterrichtstheorie, Lehrerberuf. Kontakt: walter.herzog@edu.unibe.ch

Katrin Höhmann

Prof. Dr., Professorin für Schulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Institut für Erziehungswissenschaft. Derzeit kommissarische Schulleiterin der Odenwaldschule.

Kontakt: hoehmann@ph-ludwigsburg.de

Viola C. Hofbauer

wissenschaftliche MA am Institut Musikpädagogik an der Universität der Künste Berlin und Projektleiterin der Forschungsstelle Empirische Musikpädagogik (fem).

Kontakt: hofbauer@fem-berlin.de

Ulrike Hofmeister

Mag., ist Lehrerin an der NMS Campus Hubertusstraße und wissenschaftliche Mitarbeiterin der Pädagogischen Hochschule Kärnten, Schwerpunkt: Schulische Tagesbetreuung, Leiterin der Arbeitsgemeinschaft Schulische Tagesbetreuung in Kärnten, Koordinatorin der Bundes-ARGE

Kontakt: ulrike.hofmeister@ph-kaernten.ac.at

Heinz Günter Holtappels

Prof. Dr. rer. soc., Dipl.-Soz. Wiss., Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft an der Technischen Universität Dortmund, Institut für Schulentwicklungsforschung. Arbeitsschwerpunkte: Sozialisations- und Schultheorie, Bildungs- und Schulentwicklungsforschung, Bildungsmanagement und Evaluation.

Kontakt: holtappels@ifs.uni-dortmund.de

Katharina Kunze

Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover (Arbeitsbereich fallrekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung), Arbeitsschwerpunkte: Profession(alisierungs)forschung, rekonstruktive Schul- und Unterrichtsforschung, Biographieforschung.

Kontakt: katharina.kunze@iew.phil.uni-hannover.de

Julia Labede

M.A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der

Leibniz Universität Hannover; Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsforschung, Familien- und Biographieforschung.

Kontakt: julia.labede@iew.phil.uni-hannover.de

Peter Paulus

Professor am Institut für Psychologie an der Fakultät für Bildungswissenschaften und geschäftsführender Leiter des Zentrums für Angewandte Gesundheitswissenschaften (ZAG) der Leuphana Universität Lüneburg, Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Psychologie, Familienpsychologie, Gesundheitspsychologie und -förderung

Kontakt: paulus@uni.leuphana.de

Angela Reimers

Referentin für Ganztagsschulen im Referat 35 des Niedersächsischen Kultusministeriums

Kontakt: Angela.Reimers@mk.niedersachsen.de

Rolf Richter

Schulleiter, Direktor der Gesamtschule Am Rosenberg (einer kooperativen Gesamtschule mit einer gebundenen Ganztagsschule im Hauptschulzweig und einer offenen Konzeption im Realschulzweig und im Gymnasium) in 65719 Hofheim, Stormstraße 54.

Kerstin Rogger

arbeitet als selbständige Architektin in Südtirol

Kontakt: kerstin.rogger@googlemail.com

Marion Scherzinger

Wissenschaftliche Assistentin am Institut für Heilpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Bern. Arbeitsschwerpunkte: Ganztägige Bildung und Betreuung, Entwicklungsstörungen, Aggression und Konflikt

Kontakt: marion.scherzinger@phbern.ch

Alexander Scheuerer

Schulleiter der Joseph-von-Eichendorff Schule in Kassel; Lehrer für die Fächer Deutsch, Gesellschaftslehre, Religion und Philosophie; Ganztagsschulfachberater

Kontakt: Joseph-vonEichendorff Schule, Eichwaldstraße 108, 34123 Kassel,

Tel.: 0561/92003319, Mail: Alexisich@web.de

Birgit Schröder

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Jugendhilfe und Schule“ des Instituts für soziale Arbeit e.V. (ISA), Serviceagentur „Ganztägig lernen in NRW“

in Münster; Arbeitsschwerpunkte: Qualitätsentwicklung in Ganztagsschulen, Hausaufgaben/Lernzeiten, Teamarbeit in Ganztagsschulen, Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern.

Kontakt: Birgit.schroeder@isa-muenster.de

Marianne Schüpbach

Prof. Dr., Assistenzprofessorin für Unterrichts- und Schulforschung am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Bern. Arbeitsschwerpunkte: Ganztägige Bildung und Betreuung, Bildung und Entwicklung im Kindergarten- und Primarschulalter, Schullaufbahnübergänge Kontakt: marianne.schuepbach@edu.unibe.ch

Gunild Schulz-Gade

OStR., Mitarbeiterin in der Serviceagentur „Ganztägig lernen“ Hessen in Kassel
Kontakt: gunild.schulz-garde@kssa.hessen.de

Herwig Schulz-Gade

Dr. phil., Leiter des „Albert-Reble-Archivs“ und Lehrbeauftragter am Institut für Pädagogik der Christian-Albrechts-Universität Kiel.

Kontakt: h.schulzgade@gmx.de

Karsten Speck

Prof. Dr., ist Professor für Pädagogik an der Universität Oldenburg. Arbeitsschwerpunkte: Forschungsmethoden in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften.

Kontakt: karsten.speck@uni-oldenburg.de

Wolfgang W. Weiß

Prof. Dr., Kultur- und Bildungsberater aus Bremerhaven, wo er von 1962 bis 2006 als Schul- und Kulturdezernent tätig war. Arbeitete zuvor als Bildungsplaner am Didaktischen Zentrum in Freiburg, als Musiklehrer in Stegen und Reinhausen, als Wiss. Assistent für Soziologie an der Universität Göttingen sowie als Leiter des Pädagogischen Instituts der Stadt Nürnberg. Seit 1999 Honorarprofessor für Bildungs- und Kulturpolitik an der Universität Bremen. Arbeitsschwerpunkte: kommunale Bildungslandschaften, Kultur-Evaluation, Kulturelle Bildung.

Kontakt: weiss.bremerhaven@t-online.de, www.kultur-bildungsberatung.de

Peer Zickgraf

Online-Redaktion des Ganztagsschulportals des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Digitale Zeiten GmbH, Köln.

Kontakt: www.ganztagsschulen.org

Gesamtinhaltsverzeichnis

- Jahrbuch Ganztagschule 2004
Schwerpunkt: Neue Chancen für die Bildung
- Jahrbuch Ganztagschule 2005
Schwerpunkt: Investitionen in die Zukunft
- Jahrbuch Ganztagschule 2006
Schwerpunkt: Schulkooperationen
- Jahrbuch Ganztagschule 2007
Schwerpunkt: Ganztagschule gestalten
- Jahrbuch Ganztagschule 2008
Schwerpunkt: Lernkultur
- Jahrbuch Ganztagschule 2009
Schwerpunkt: Leben – Lernen – Leisten
- Jahrbuch Ganztagschule 2010
Schwerpunkt: Vielseitig fördern
- Jahrbuch Ganztagschule 2011
Schwerpunkt: Mehr Schule oder doch: mehr als Schule?

-
- Vorwort der Herausgeber (JB GTS 2004, 7-9)
- Vorwort der Herausgeber (JB GTS 2005, 7-9)
- Vorwort der Herausgeber (JB GTS 2006, 6-8)
- Vorwort der Herausgeber (JB GTS 2007, 7-8)
- Vorwort der Herausgeber (JB GTS 2008, 7-8)
- Vorwort der Herausgeber (JB GTS 2009, 7-8)
- Vorwort der Herausgeber (JB GTS 2010, 7-9)
- Vorwort der Herausgeber (JB GTS 2011, 7-9)
- Bernd Frommelt: Für Georg Rutz zum 80. Geburtstag (JB GTS 2008, 9-10)

Leitthema

Stefan Appel

Konzeptionsvielfalt und Raumprogramm der Ganztagschulen erfordern den verstärkten Einsatz von Medien (JB GTS 2005, 40-47)

Heiner Barz

Evaluation von Ganztags-Grundschulen am Beispiel Düsseldorf (JB GTS 2007, 47-72)

Olaf-Axel Burow

Ganztagschule als Kreatives Feld (JB GTS 2007, 10-26)

Ulrich Deinet, Maria Icking

Schule in Kooperation – mit der Jugendhilfe und mit weiteren Partnern im Sozialraum (JB GTS 2006, 9-20)

Olaf-Axel Burow, Timo Hoyer

Schule muss nicht bitter schmecken. Glück als unterschätzte Dimension der Ganztagschule (JB GTS 2011, 48-69)

Christian Fischer, Harald Ludwig

Vielseitige Förderung als Aufgabe der Ganztagschule (JB GTS 2010, 11-22)

Max Fuchs

Anders lernen – aber wie? (JB GTS 2007, 27-46)

Petra Gruner

Bildungspolitik, Bildungsforschung und Bildungspraxis. Ein Plädoyer, Ganztagschulen nicht nur von oben zu betrachten und ihnen *mehr Zeit* zu lassen (JB GTS 2011, 22-33)

Heinz Günter Holtappels

Organisation und Lernkultur an Ganztagschulen –

Erste Ergebnisse aus der bundesweiten StEG-Studie (JB GTS 2008, 11-29)

Heinz Günter Holtappels, Esther Serwe

Bewegung und Sport – ein Förderbereich in Ganztagschulen? (JB GTS 2010, 67-78)

Peter Hübner

Evangelische Gesamtschule in Gelsenkirchen-Bismarck (JB GTS 2005, 34-39)

Heike Kahl, Maren Wichmann

Unterstützung und stärkeorientierte Schulentwicklung durch das Programm „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ (JB GTS 2011, 14-21)

Fritz-Ulrich Kolbe, Sabine Reh, Till-Sebastian Idel, Kerstin Rabenstein, Doreen Weide

LUGS – ein Forschungsprojekt zur Lernkultur- und Unterrichtsentwicklung in Ganztagschulen (JB GTS 2008, 30-41)

Jens Lipski

Neue Lernkultur durch Kooperation von Ganztagschulen mit außerschulischen Akteuren? (JB GTS 2006, 38-43)

Harald Ludwig

Moderne Ganztagschule als Leitmodell von Schulreform im 20. Jahrhundert.

Historische Entwicklung und reformpädagogische Ursprünge der heutigen Ganztagschule (JB GTS 2004, 25-41)

Jürgen Oelkers

Ganztagschule und Bildungsstandards (JB GTS 2009, 38-48)

Rolf Oerter

Ganztagschule – Schule der Zukunft? Ein Plädoyer aus psychologischer Sicht (JB GTS 2004, 10-24)

Michael Pfeifer, Katrin Bergmann, Heinz Günter Holtappels

Entwicklung von Lernkultur unter veränderten Lern- und Arbeitszeitbedingungen (JB GTS 2008, 42-52)

Ulrike Popp

Vielfältig fördern und fordern durch soziales Lernen (JB GTS 2010, 79-88)

Ulrike Popp

Wie sich Lehrkräfte an ganztägigen Schulen wahrnehmen und was sich Schüler(innen) von ihnen wünschen (JB GTS 2011, 34-47)

Franz Prüß, Janina Hamf, Susanne Kortas, Matthias Schöpa

Forschungsergebnisse zur gesundheitsfördernden Ganztagsschule (2)
(JB GTS 2010, 34-47)

Kerstin Rabenstein

Individuelle Förderung in unterrichtsergänzenden Angeboten an Ganztagsschulen: ein Fallvergleich (JB GTS 2010, 23-33)

Christian Rittelmeyer

Schularchitektur. Wie Schulbauten auf Schüler wirken (JB GTS 2005, 23-33)

Barbara Schaeffer-Hegel

Zukunftsfaktor Kinder (JB GTS 2004, 54-60)

Alexander Scheuerer

„Rhythm Is It!“ – Rhythmisierung, Ganztagsschule und schulische Förderung
(JB GTS 2008, 53-64)

Elisabeth Schlemmer

Förderung von Ausbildungsfähigkeit und Berufsorientierung an Ganztagsschulen
(JB GTS 2010, 48-66)

Jörg Schlömerkemper

Leben – Lernen – Leisten. Perspektiven einer pädagogischen Schulkultur für den
„ganzen Tag“ (JB GTS 2009, 10-22)

Stefan Sell

Der Ausbau der Ganztagsschulen aus ökonomischer Sicht (JB GTS 2005, 10-22)

Karlheinz Thimm

Ganztagspädagogik in der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe –
Perspektiven der Jugendhilfe (JB GTS 2006, 21-37)

Witlof Vollstädt

Individuelle Förderung in der Ganztagsschule: Qualitätsansprüche und Möglichkeiten
(JB GTS 2009, 24-37)

Dieter Wunder

Erweiterte Lernangebote in einer pädagogisch gestalteten Ganztagsschule
(JB GTS 2004, 42-53)

Praxis

Stefan Appel

Das pädagogische Konzept der Ganztagsschule Hegelsberg in Kassel
(JB GTS 2004, 131-140)

Stefan Appel

Das Lernatelier – eine Lernlandschaft in der Ganztagsschule (JB GTS 2006, 151-155)

Ulrike Arens-Azevedo

Verpflegung in Ganztagsschulen – Bewertung geeigneter Systeme – Anforderungen an
Räumlichkeiten und Ausstattung (JB GTS 2004, 112-123)

Mike Bergner

Das Konzept der Freien Ganztagsschule Milda (JB GTS 2008, 130-137)

- Andreas Blum
Jugendarbeit und Ganztagsschule in Rheinland-Pfalz (JB GTS 2007, 182-188)
- Gerd Bräuer
Lernort Schreib- und Lesezentrum als Entwicklungskomponente für die Ganztagsschule (JB GTS 2007, 156-170)
- Sabine Brendel, Heike Seupel
Bedarfsorientierte Unterstützung von Ganztagsschulen – Die Serviceagenturen im Programm „Ideen für Mehr! Ganztägig lernen.“ (JB GTS 2009, 148-161)
- Astrid-Sabine Busse
Die Grundschule in der Köllnischen Heide – ein Lebensraum für Kinder (JB GTS 2006, 120-129)
- Hugo Christian Dietrich
Praktisches Lernen, „Soziales Engagement“ und „Praktische Ethik“ in der Ganztagsschule Veermoor (JB GTS 2005, 125-131)
- Knut Dietrich
Schulhofgestaltung konkret – Schulhofprojekte und Vorgehensweisen zur Realisierung (JB GTS 2005, 119-124)
- Christiane von Freeden
Das Schulkonzept des Gymnasiums der Stadt Kerpen – Europaschule (JB GTS 2007, 203-217)
- Lars Gillessen
Medienerziehung – Wege zu mehr Schülerkompetenz (JB GTS 2010, 91-100)
- Katja Gräve, Michael Schopen
Schulentwicklung durch Freie Lernorte (JB GTS 2008, 152-158)
- Sabine Heinbockel
Von Problemzirkeln und Lösungsräumen. Schulberatung zwischen Feldkompetenz und systemfremder Intervention (JB GTS 2010, 101-111)
- Gerhard Helgert
Das Konzept der Adolf-Reichwein-Schule Nürnberg (JB GTS 2007, 189-202)
- Doris Holland
Interne Evaluation der Georg-Förster-Gesamtschule Wörrstadt mit Hilfe von SEIS (JB GTS 2009, 162-175)
- Peter Hottaß
Das pädagogische Konzept der Jacob-Ellrod-Schule (JB GTS 2006, 139-147)
- Michael Klein-Landeck
Filmbesprechung „Treibhäuser der Zukunft“ (JB GTS 2006, 148-150)
- Christian Kammler
Kulturelle Praxis in der Ganztagsschule (JB GTS 2009, 132-147)
- Julie Kohlrausch, Karin Zwicker
Die Bremer Grundschule am Baumschulenweg – Ganztagsschule (JB GTS 2008, 138-151)
- Jürgen Kurtz
Mehrsprachigkeit als Rahmenbedingung und übergeordnete Bildungsaufgabe: Englisch lehren und lernen an Ganztagsschulen (JB GTS 2011, 70-83)
- Volker Nitzschke
Ganztagsschule und Studium künftiger Lehrerinnen und Lehrer (JB GTS 2004, 124-130)

Guido Seelmann-Eggebert

Mittagessen an Ganztagsschulen – das Versorgungskonzept an der IGS
Hermann-Ehlers-Schule in Wiesbaden (JB GTS 2006, 130-138)

Alexandra Voag

Anregungen zur Veränderung der Hausaufgabenpraxis am Ganztagsgymnasium
(JB GTS 2007, 171-181)

Alexandra Voag

Projekt „Pädagogisches Kochen“ am Städtischen Luisengymnasium München
(JB GTS 2011, 61-69)

Wolfgang Vogelsaenger

Das Konzept der Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule Göttingen. Oder:
Wie man versucht, sich im politischen Abseits zu behaupten (JB GTS 2007, 218-229)

Pädagogische Grundlagen

Stefan Appel

Schulen mit ganztägigen Konzeptionen in sozialen Brennpunkten. Sollte die Hauptschule
in Ganztagsform geführt werden? (JB GTS 2004, 107-111)

Stefan Appel

Der Ganztagschultest (JB GTS 2006, 100-107)

Tino Bargel

Erkundungen zur Qualität und Verantwortung von Schulen (JB GTS 2004, 85-100)

Helle Becker

Politik und Partizipation – Politische Jugendbildung gestaltet den Ganzttag mit
(JB GTS 2008, 104-113)

Ute Bender

Mittagsmahlzeit an Ganztagsschulen – schulische Esskultur entwickeln
(JB GTS 2011, 87-93)

Wolfgang Edelstein

Partizipation und Demokratielernen in der Ganztagschule (JB GTS 2009, 80-93)

Rainer Goltermann

Die Schule – Ein Haus des Lernens (JB GTS 2008, 114-128)

Wolfgang Harder

„Du musst dein Leben ändern“ oder:
Wie wünschenswert ist die Ganztagschule? (JB GTS 2006, 64-72)

Ulrich Herrmann

Ganztagschule: Rückwege aus Entfremdungen?

Schulpädagogische Aspekte der Trennungsfolgen und Re-Integrationsgewinne von
Lehrer-Lehrtätigkeit und Schüler-Lernarbeit (JB GTS 2006, 73-83)

Winfried Kösters

Jeder Mensch hat Talent – dessen Förderung und Betreuung ist unsere Aufgabe, der
demographische Wandel seine Chance (JB GTS 2011, 94-101)

Harald Ludwig

Grundschule als Ganztagschule (JB GTS 2005, 79-89)

Ziva Mergenthaler

Von der Hausaufgabenbetreuung zur „Rhythmisierten Lernzeit“
(JB GTS 2007, 141-154)

Petra Neumann

Neurowissenschaftliche Grundlagen erfolgreichen Lernens und damit verbundene
Folgerungen für die Ganztagschule (JB GTS 2010, 115-125)

- Christine Preiß
Die Ganztagschule als kinder- und jugendgerechte Lebensschule (JB GTS 2009, 94-102)
- Jörg Ramseger
Rhythmisierung – der Versuch, eine gute Zeitstruktur zu finden.
Vorschläge zur Gestaltung des Ganztags im Berliner Bildungsprogramm
für die offene Ganztagsgrundschule (JB GTS 2009, 121-130)
- Gerhard Regenthal
Corporate Identity von Ganztagschulen (JB GTS 2005, 107-118)
- Henning Scheich
Was möchte das Gehirn lernen? Biologische Randbedingungen der Langzeit-
gedächtnisbildung (JB GTS 2004, 101-106)
- Winfried Schlaffke
Neue Weichenstellungen für einzukunftsweisendes Schulsystem (JB GTS 2005, 90-106)
- Elisabeth Schlemmer
Schwierige Familienbiografien von Kindern – ein Fall für die Ganztagschule?
(JB GTS 2006, 91-99)
- Friedrich Schweitzer
Ganztagsbildung und Religion: Werteerziehung, Sinnorientierung,
interreligiöses Lernen (JB GTS 2006, 84-90)
- Stefan Sell
Das Management von ganztägigen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen – neue
Anforderungen an das Leitungspersonal (JB GTS 2006, 108-119)
- Gabriele Weigand
Anthropologisch-pädagogische Grundlagen der Ganztagschule (JB GTS 2009, 70-79)
- Gabriele Weigand
Ganztagschule – Motor der Schulentwicklung (JB GTS 2011, 102-112)
- Dieter Wunder
Perspektiven der (gebundenen) Ganztagschule in Deutschland
(JB GTS 2007, 125-140)
- Lothar Zepp
Zum Verhältnis von Hausaufgaben und schulischer Leistung(ssteigerung)
bei Halbtags- und Ganztagschülern (JB GTS 2009, 103-120)

Wissenschaft und Forschung

- Ulrike Arens-Azevedo
Verpflegung an deutschen Ganztagschulen –
Organisation und Strukturen (JB GTS 2011, 127-139)
- Kerstin Clausen, Mathilde Kersting
Mittagsverpflegung in Ganztagschulen in Deutschland:
Einstellungen der Schüler und evaluierte Ernährungskonzepte (JB GTS 2008, 202-212)
- Thomas Coelen
Synopsis ganztägiger Bildungssysteme.
Organisation und Personal in Frankreich, Finnland und den Niederlanden
(JB GTS 2005, 148-159)
- Thomas Coelen
Synopsis ganztägiger Bildungssysteme (Teil 2 zum Beitrag im Jahrbuch 2005)
(JB GTS 2006, 187-200)

- Thomas Coelen, Anna Lena Wagener
Partizipation an ganztägigen Grundschulen. Forschungsstand und erste Eindrücke aus einer empirischen Erhebung (JB GTS 2010, 129-138)
- Thomas Coelen, Anna Lena Wagener
Partizipation an ganztägigen Grundschulen. Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Erhebung (JB GTS 2011, 115-126)
- Ulrich Deinet, Maria Icking
Vielfältige Bildungsräume durch die Kooperation von Jugendarbeit und Schule – Ergebnisse einer Untersuchung in NRW (JB GTS 2010, 152-163)
- Stephan Ellinger
Effektive Förderung bei drohendem Schulabsentismus (JB GTS 2009, 189-196)
- Gert Geißler
Ganztagsschule in der DDR (JB GTS 2005, 160-170)
- Birger Hartnuß, Stephan Maykus
Engagementförderung in ganztägigen Lernarrangements (JB GTS 2007, 231-244)
- Christine Hesener
Lehrerarbeitszeit und Schulentwicklung. Formen und Wirkungen des neuen Arbeitszeitmodells in Bremer Ganztagsgrundschulen (JB GTS 2007, 245-254)
- Katrin Höhmann, Christine Hesener, Henning Rischkopf, Carina Roos, Jan Seefeldt
Ein Mittagsangebot als Fokus für Schulentwicklung (JB GTS 2005, 132-137)
- Katrin Höhmann, Heinz Günter Holtappels, Thomas Schnetzer
Ganztagsschule in verschiedenen Organisationsformen – Forschungsergebnisse einer bundesweiten Schulleitungsbefragung (JB GTS 2006, 169-186)
- Katrin Höhmann, Nicole Kummer
Vom veränderten Takt zu einem neuen Rhythmus. Auswirkungen einer neuen Zeitstruktur auf die Ganztagschulorganisation (JB GTS 2007, 264-275)
- Ulrike Hofmeister, Ulrike Popp
Schulische Tagesbetreuung in Österreich.
Erwartungen, Wünsche und Bedingungen des Gelingens (JB GTS 2008, 172-183)
- Heinz Günter Holtappels
Entwicklung von Ganztagschulen: Quantitativer Ausbau und konzeptioneller Nachholbedarf – Ausgewählte Längsschnittergebnisse aus der StEG-Untersuchung (JB GTS 2010, 139-151)
- Ilse Kamski, Thomas Schnetzer
Ganztagsschule auf dem Weg – Innovationsentwicklung in der Ganztagschule (JB GTS 2008, 160-171)
- Olaf Köller
Evaluation von Ganztagsangeboten mit Instrumenten aus internationalen Schulleistungstudien: Ein Beispiel aus Hessen (JB GTS 2005, 138-147)
- Katharina Kunze, Fritz-Ulrich Kolbe
Reflexive Schulentwicklung als professionelle Entwicklungsaufgabe (JB GTS 2007, 255-263)
- Franz Prüß, Janina Hamf, Susanne Kortas, Matthias Schöpa
Die gesundheitsfördernde Ganztagschule (JB GTS 2009, 178-188)
- Norbert Wolf
Hausaufgaben an der Ganztagschule (JB GTS 2008, 184-201)
- Dieter Wunder
Die Ausbreitung der Ganztagschule in Deutschland beruht auf unsicheren Grundlagen (JB GTS 2006, 156-168)

Berichte aus den Bundesländern

Eva Adelt, Norbert Reichel

Öffnung von Schule – Öffnung zur Schule. Bilanz und Perspektiven der Ganztags-schulentwicklung in Nordrhein-Westfalen (JB GTS 2009, 59-68)

Michael Becker

Ganztags-schulen in Mecklenburg-Vorpommern (JB GTS 2007, 105-115)

Karin Beher, Hans Haenisch, Claudia Hermens, Gabriele Nordt, Uwe Schulz

Die offene Ganztags-schule im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen
(JB GTS 2006, 44-53)

Karin Beher, Hans Haenisch, Claudia Hermens, Gabriele Nordt, Gerald Prein,
Uwe Schulz

Die offene Ganztags-schule in Nordrhein-Westfalen im Spiegel der wissenschaftlichen
Begleitforschung (JB GTS 2008, 66-75)

Mario Dobe

Die Ganztags-schulentwicklung in Berlin (JB GTS 2008, 87-101)

Manfred Hahl

Die Ganztags-schulentwicklung in Baden-Württemberg (JB GTS 2011, 152-158)

Karl-Heinz Held

Rheinland-Pfalz wird Ganztags-schulland (JB GTS 2004, 71-84)

Christel Hempe-Wankerl, Uwe Lorenz

Entwicklung und Situation der Ganztags-schulen im Lande Bremen
(JB GTS 2008, 76-86)

Heiko Hübner

Ganztags-schulentwicklung im Land Sachsen-Anhalt (JB GTS 2009, 50-58)

Susan Kagemacher, Heide Hollmer

Die Ganztags-schulentwicklung in Schleswig-Holstein (JB GTS 2010, 167-177)

Tassilo Knauf

Eine Stadt setzt auf die Offene Ganztags-grundschule (JB GTS 2005, 48-60)

Markus Köpf

Die Ganztags-schulentwicklung in Bayern (JB GTS 2011, 143-151)

Ina Lehmann

Ganztags-angebote in Sachsen (JB GTS 2007, 116-123)

Ulrich Rosenau

Stand und Entwicklung des Ganztags-angebots im Land Brandenburg
(JB GTS 2005, 68-78)

Ulrich Rother

Ist Deutschland auf dem Weg zur Ganztags-schule? Entwicklungsstand und
Entwicklungstendenzen in den Bundesländern (JB GTS 2004, 61-70)

Ulrich Rother

Ganztags-schulentwicklung in Hamburg (JB GTS 2007, 74-90)

Martin Rudnick, Olaf Schönicke

Schulen mit Ganztags-angeboten im Land Brandenburg (JB GTS 2007, 91-104)

Joachim Schulze-Bergmann: Die pädagogische Beratungsstruktur der
Offenen Ganztags-grundschule (OGS) in Nordrhein-Westfalen (JB GTS 2005, 61-67)

Guido Seelmann-Eggebert

Ganztags-schulen in Hessen zwischen Anspruch und Wirklichkeit (JB GTS 2006, 54-63)

Ganztagsschule in der Schweiz

Walter Herzog

Klassisch oder modular? Die Ganztagsschule zwischen pädagogischer Idee und politischer Realität (JB GTS 2010, 181-187)

Berichte aus Österreich und der Schweiz

Markus Mauchle

Die Ganztagsschulbestrebungen in der Deutschschweiz (JB GTS 2005, 171-175)

Alexandra Senoner

Die Ganztagsschulen in Österreich (JB GTS 2005, 176-179)

Nachrichten

Nachruf auf Prof. Dr. Fritz-Ulrich Kolbe (*17.3.1955 – †10.2.2010)
(JB GTS 2011, 175-176)

Ralf Augsborg

Ganztagsschule – Ganztagsbildung: Politik – Pädagogik – Kooperation
(JB GTS 2005, 229-235)

Ralf Augsborg

„Lebenskompetenz als zentrales Lernziel“. 12. Jugendhilfetag vom 2. bis 4. Juni 2004 in Osnabrück (JB GTS 2006, 218-222)

Ralf Augsborg, Peer Zickgraf

Den Stein ins Rollen gebracht – Startkonferenz zum Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ (JB GTS 2005, 210-219)

Ralf Augsborg, Peer Zickgraf

Ganztagsschulkongress des BMBF 2006 in Berlin
„Partner machen Schule. Bildung gemeinsam gestalten.“ (JB GTS 2008, 214-221)

Ralf Augsborg, Peer Zickgraf

„Ganztagsschulen werden mehr – Bildung lokal verantworten“ (JB GTS 2009, 198-207)

Ralf Augsborg, Peer Zickgraf

Zwischen Pragmatismus und Zukunftsschule: vom IZBB zum Konjunkturprogramm
(JB GTS 2011, 177-186)

Hans-Peter Bergmann, Anna Lena Wagener

Ganztagsgrundschulen auf dem Weg zu Konzepten individueller Förderung.
Ein Fortbildungsbaustein des BLK-Verbundprojekts „Lernen für den GanzTag“
(JB GTS 2009, 223-225)

Diana Grundmann

Die Multiplikatoren Ausbildung „Bildung für nachhaltige Entwicklung an Ganztagsschulen“ (JB GTS 2009, 219-222)

Karen Hagemann, Monika Mattes

Zwischen Realisierung und Verhinderung: Ganztagsschulen in der Bundesrepublik Deutschland in den 1960er bis 1980er Jahren – Historische Fallstudien
(JB GTS 2011, 203-207)

Stefan Heymann, Juliane Linke

Das interaktive Board – Die Wandtafel der Zukunft in Ganztagsschulen?
(JB GTS 2005, 236-240)

Harald Ludwig

Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft – Kooperation von Jugendhilfe und Schule im internationalen Vergleich (JB GTS 2005, 205-209)

Cordula Pohl-Gerhard, Michael Schopen

Freie Lernorte – Raum für mehr (JB GTS 2007, 277-283)

Rolf Richter

Bildungsoffensive durch Ganztagschulen: Ganztagschulkongress 2002 in Kaiserslautern (JB GTS 2004, 263-264)

Rolf Richter

Qualität an Ganztagschulen. Ganztagschulkongress der GGT 2008 in Hannover (JB GTS 2010, 202-215)

Rolf Richter

Ganztagschule – Motor der Schulreform. Bundeskongress des Ganztagschulverbandes vom 11. bis 13. November 2009 in Karlsruhe (JB GTS 2011, 187-202)

Rolf Richter, Georg Rutz

Ganztagschule beginnt am Vormittag – Möglichkeiten zur Gestaltung des Schultages. Bundeskongress des Ganztagschulverbandes GGT e.V. 17.-19. November 2004 in Essen (JB GTS 2006, 207-217)

Rolf Richter, Georg Rutz

Ganztagschule als kreatives Feld. Bundeskongress des Ganztagschulverbandes GGT e.V. 2005 (JB GTS 2007, 284-292)

Rolf Richter, Georg Rutz

Nachhaltiges Lernen in der Ganztagschule – Partizipation, Individualisierung, Kooperation (JB GTS 2009, 208-218)

Ulrich Rother

Münstersche Gespräche zur Pädagogik: Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung (JB GTS 2004, 265-267)

Georg Rutz

Ganztagschulen im Aufwind (JB GTS 2005, 220-222)

Georg Rutz

Ganztagsangebote in der Schule – Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen (JB GTS 2005, 223-228)

Georg Rutz

50 Jahre Ganztagschulverband. Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule e.V. Frankfurt (JB GTS 2006, 223-230)

Georg Rutz, Rolf Richter

Ganztagschulkongress des GGT 2006 in Bremen (JB GTS 2008, 222-231)

Uwe Schulz

Das Verbundprojekt „Lernen für den GanztTag“ – Entwicklung von Qualifikationsprofilen und Fortbildungsbausteinen für pädagogisches Personal an Ganztagschulen (JB GTS 2010, 221-224)

Marianne Schüpbach

Tagung „Pädagogische Ansprüche an Tagesschulen“, Bern 2008 (JB GTS 2010, 216-220)

Peer Zickgraf

Bericht über den Ganztagschulkongress zum Begleitprogramm „Ideen für mehr! Ganztägig lernen“ am 17. und 18. September 2004 (JB GTS 2006, 201-206)

Peer Zickgraf, Ralf Augsburg

Ganztagschulen als Meilensteine auf dem Weg in die Bildungsrepublik. Der Ganztagschulkongress des BMBF 2008 in Berlin (JB GTS 2010, 191-201)

Ganztagsschule und Schulöffnung

Ulrich Deinet

Ganztagsangebote durch Kooperation von Schule und Jugendhilfe
(JB GTS 2004, 141-163)

Heinz Günter Holtappels

Ganztagsschule und Schulöffnung als Rahmen pädagogischer Schulreform
(JB GTS 2004, 164-187)

Ganztagsschule und Ausland

Cristina Allemann-Ghionda

Ganztagsschule – Ein Blick über den Tellerrand (JB GTS 2004, 206-216)

Thomas Coelen

Ganztagsbildung in der Wissensgesellschaft – Bildung zwischen Schule und Jugendhilfe
(JB GTS 2004, 217-226)

Waltraud Gspurning, Arno Heimgartner, Sylvia Leitner, Stephan Sting
Soziale Qualität schulbezogener Nachmittagsbetreuung in Österreich
(JB GTS 2011, 161-171)

Stefan Sell

Educare: der positive Zusammenhang zwischen vorschulischer Bildung und Betreuung.
Forschungsbefunde und Erfahrungen aus den USA (JB GTS 2004, 188-205)

Stellungnahmen

Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V.

Chancengerechtigkeit durch Bildung – Chancengerechtigkeit in der Bildung
(JB GTS 2008, 240-242)

AES: Jugendarbeit und Ganztagsschule als Bildungspartner (JB GTS 2005, 192-197)

AK GEM

Stellungnahme des Arbeitskreises Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher (AK GEM) zur Berliner Ganztagsschulentwicklung
(JB GTS 2006, 248-252)

BDKJ: Bildungsqualität ist Zukunftsqualität (JB GTS 2005, 188-191)

Bundeselternrat

Ganztagsschulen – eine gesellschaftliche Notwendigkeit in Deutschland
(JB GTS 2004, 249-250)

Bundesjugendkuratorium

Auf dem Weg zu einer neuen Schule. Jugendhilfe und Schule in gemeinsamer Verantwortung (JB GTS 2005, 198-204)

Bundesjugendkuratorium

Neue Bildungsorte für Kinder und Jugendliche (JB GTS 2006, 257-275)

Bundesverband deutscher Privatschulen

Bedeutung und Aufgaben vorschulischer und schulischer Ganztagsangebote
(JB GTS 2005, 180-181)

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände

Für mehr Ganztagsschulen (JB GTS 2004, 227-231)

Deutsche Bischofskonferenz

Ganztagsangebote: Freiwillig, subsidiär und vielfältig (JB GTS 2004, 255-256)

Deutscher Sportbund
 Positionspapier zu den Ergebnissen der PISA-Studie (JB GTS 2005, 182-183)

Deutscher Philologenverband
 Die Ganztagschule und schulische Betreuungsangebote für den Nachmittag als konstruktive Erziehungshilfe (JB GTS 2004, 237-248)

Deutscher Städtetag
 Ganztägige Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen (JB GTS 2004, 257-262)

EKD
 Ganztagschule – in guter Form! (JB GTS 2006, 235-247)

Empfehlungen der AG für Jugendhilfe (JB GTS 2005, 184-187)

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
 Ausbau von Ganztagschulen – vorrangige Aufgabe (JB GTS 2004, 232-236)

Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.
 Mehr Zeit für Kinder: von der Stundenschule zur Ganztagsgrundschule (JB GTS 2004, 251-254)

Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.
 Standpunkt Ganztagschule (JB GTS 2006, 231-234)

Verband der Waldorfschulen
 Die Freie Waldorfschule und das Konzept der Ganztagschule (JB GTS 2006, 253-256)

Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen
 Ganztagschulen – eine Chance für Familien (JB GTS 2008, 234-239)

Pressemitteilung

Bekanntnisse zu Open Acces:
 FIS-Bildung – Literaturdatenbank kostenfrei im Netz (JB GTS 2011, 209)

Rezensionen

Anne Breuer
 Doris Bosse u.a. (Hrsg.): Ganztagschule. Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis. University of Bamberg Press 2008 (JB GTS 2011, 230-233)

Anne Breuer, Anna Schütz
 Helle Becker (Hrsg.): Politik und Partizipation in der Ganztagschule. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2008 (JB GTS 2010, 226-227)

Isabel Neto Carvalho, Sabrina Klais
 Angelika Henschel u.a. (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. VS 2009 (JB GTS 2011, 216-221)

Kerstin Clausen
 Deutsche Gesellschaft für Ernährung (Hrsg.): Qualitätsstandards für die Schulverpflegung (Eigenpublikation) (JB GTS 2009, 228-229)

Till-Sebastian Idel
 Holtappels, Klieme, Rauschenbach, Stecher (Hrsg.): Ganztagschule in Deutschland (StEG) (Juventa Verlag) (JB GTS 2009, 236-239)

Catharina Keßler/Michaela Nietert
 Jeanette Böhme (Hrsg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. VS 2009 (JB GTS 2011, 222-229)

- Harald Ludwig
Höhmman u.a. (Hrsg.): Entwicklung und Organisation von Ganztagschulen (IFS-Verlag) (JB GTS 2007, 302-306)
- Harald Ludwig
Wähler/Preiß/Schaub: Ganztagsangebote an der Schule (DJI) (Verlag Deutsches Jugendinstitut) (JB GTS 2007, 306-309)
- Harald Ludwig
Höhmman/Holtappels (Hrsg.): Ganztagschule gestalten (Kallmeyer Verlag) (JB GTS 2008, 248-253)
- Harald Ludwig
Burk/Deckert-Peaceman: Auf dem Weg zur Ganztags-Grundschule (Arbeitskreis Grundschule) (JB GTS 2008, 261-263)
- Harald Ludwig
Dieter Wunder (Hrsg.): Ein neuer Beruf? – Lehrerinnen und Lehrer an Ganztagschulen. Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts. 2008 (JB GTS 2010, 227-231)
- Rolf Richter
Pauli: Kooperation von Jugendarbeit und Schule (Wochenschau Verlag) (JB GTS 2007, 295-297)
- Rolf Richter
Burow/Pauli: Ganztagschule entwickeln (Wochenschau Verlag) (JB GTS 2007, 297-298)
- Rolf Richter
Sammelbesprechung „Praxisreihe Ganztagschule“ (Wochenschau Verlag) (JB GTS 2008, 244-248)
- Ulrich Rother
Wiss. Beirat für Familienfragen des BMFSJ: Ganztagschule – eine Chance für Familien (VS Verlag) (JB GTS 2008, 258-261)
- Georg Rutz
Demmer u.a. (Hrsg.): ABC der Ganztagschule (Wochenschau Verlag) (JB GTS 2007, 294-295)
- Georg Rutz
Knauer/Durdel (Hrsg.): Die neue Ganztagschule (Beltz Verlag) (JB GTS 2008, 253-258)
- Georg Rutz
Kahl, Knauer (Hrsg.): Bildungschancen in der neuen Ganztagschule. Lernmöglichkeiten verwirklichen (Beltz Verlag) (JB GTS 2009, 231-235)
- Anna Schütz
Ilse Kamski u.a. (Hrsg.): Qualität von Ganztagschule. Waxmann 2009 (JB GTS 2011, 212-215)
- Herrmann Vortmann
Ladenthin/Rekus (Hrsg.): Die Ganztagschule (Juventa Verlag) (JB GTS 2007, 298-300)
- Herrmann Vortmann
Rekus (Hrsg.): Ganztagschule in pädagogischer Verantwortung (Aschendorff) (JB GTS 2007, 300-301)
- Dieter Wunder
Otto, Coelen (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung (VS Verlag 2004);
Dies. (Hrsg.): Ganztägige Bildungssysteme (Waxmann Verlag) (JB GTS 2009, 229-231)

Neuerscheinungen

Thomas Colen, Hans-Uwe Otto (Hrsg.): Grundbegriffe der Ganztagsbildung.
VS Verlag, Wiesbaden 2008 (JB GTS 2010, 232)

Franz Prüß, Susanne Kortas, Matthias Schöpa (Hrsg.):
Die Ganztagsschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für
Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Juventa Verlag, Weinheim und München
2009 (JB GTS 2010, 232-233)

Rimma Kanevski: Ganztagsbeschulung und soziale Beziehungen Jugendlicher.
Eine netzwerkanalytische Studie. Dr. Kovac Verlag, Hamburg 2008 (JB GTS 2010, 233)